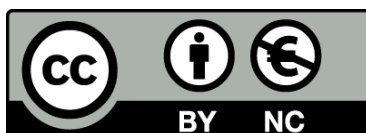




UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Fragilidad y hospitalidad: los gestos pedagógicos del encuentro con el otro. Una investigación de la experiencia educativa

Daniel Gómez Ramos



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial 4.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial 4.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0. Spain License.**

Fragilidad y hospitalidad: los gestos pedagógicos del encuentro con el otro

Una investigación
de **la experiencia educativa**

Daniel Gómez Ramos

Tesis Doctoral
2018



UNIVERSITAT DE
BARCELONA



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Fragilidad y hospitalidad: los gestos pedagógicos
del encuentro con el otro.
Una investigación de la experiencia educativa.

Programa de doctorat en Educació i Societat

Doctorand: Daniel Gómez Ramos

Director: José Contreras Domingo

Tutor: José Contreras Domingo

Barcelona, 2018

Membre de la

LE
RU

Reconeixement internacional de l'excel·lència



B:KC

Barcelona
Knowledge
Campus



Health Universitat
de Barcelona
Campus

Fragilidad y hospitalidad:
los gestos pedagógicos del encuentro con el otro
Una investigación de la experiencia educativa

Daniel Gómez Ramos

Universitat de Barcelona
Facultat d'Educació

A Ivonne Eulalia Ponce Naranjo
y nuestra alianza insólita.
Con alegría y devoción.

Gracias a Montserrat Pagès, a Carmina Álvarez y a Domi Viñas por acogerme con enorme generosidad y permitirme participar de la escuela, gracias por enseñarme el poder del respeto, de la empatía y de la comunicación, gracias por mostrarme qué significa en realidad el amor a la vida en común y al acompañamiento educativo, gracias por compartir conmigo su inagotable sabiduría cuya música llevaré en mi cuerpo por siempre alumbrando mi oficio.

Hay hombres que en cuanto abren los ojos, manchan
con la mirada.

FRIEDRICH NIETZSCHE

Ahí donde el ojo ve borrosamente, ya hay una especie
de muerte.

GEORG LICHTENBERG

Hay mundo común donde aquello que yo no puedo ver
involucra la presencia de otro al que no puedo poseer.

MARINA GARCÉS

La escuela es para aprender y para enseñar. Entendimos
que queríamos un encuentro amoroso con los chicos en
sus sensibilidades más que propiciar un encuentro de
los chicos con los saberes académicos. *Más que, no en
vez de.*

TERESA PUNTA

ÍNDICE DE CONTENIDOS

PRESENTACIÓN	5
I. UNA INVESTIGACIÓN DE LA EXPERIENCIA (PERSPECTIVA)	11
1. Suscitar la cuestión pedagógica	11
2. Escribir al filo del extrañamiento	14
3. Pensar con la experiencia	19
4. El valor de verdad, la garantía de realidad	22
5. La disposición de investigación	28
5.1. Atender sensiblemente y explorar con el otro	28
5.2. Cuidar la (ex)posición y buscar las palabras	30
5.3. La espera ascética y estar a la escucha	31
II. ORÍGENES DE UNA INQUIETUD PEDAGÓGICA (ANTECEDENTES)	35
Introducción	35
1. Inspirado por una razón sensible	38
2. Raíces de la orientación investigadora	42
3. Pensar el propio oficio de educar	46
4. La cualidad significativa del fenómeno	52
5. Una búsqueda de sentidos existenciales	55
6. De la infancia como otredad absoluta	68
7. Aporía y problema del encuentro	72
8. Preguntas y propósitos del proceso	77

III. APROXIMACIONES AL CONTEXTO DE ESTUDIO	
(TRABAJO DE CAMPO)	85
Introducción	85
1. Encuentro con Montse (la maestra) y su orientación pedagógica.....	90
2. Encuentro con Carmina (la directora) y la perspectiva de la escuela	111
3. Encuentro con los niños y con la mirada relacional	119
4. Encuentro con los ejes de sentido y con las preguntas clave	135
4.1. Presencia, donación y hospitalidad	137
4.2. El acompañamiento y la respuesta al otro	140
4.3. Deseo, límites e infancia	143
4.4. Pensar lo común problemáticamente.....	146
4.5. Resumen de los intereses de esta tesis	150
IV. PENSAR CON LA EXPERIENCIA Y PRODUCIR SENTIDO	
(MÉTODO).....	153
1. El sendero recibido	153
2. La realidad como lugar del acontecimiento	155
3. Percibir el signo del acontecimiento	158
4. Pensar con la experiencia.....	163
5. Disposiciones del cuerpo en el territorio	167
6. Narrar la situación vivida: la escena	170
7. Ensayar la producción de sentido	172
V. EL DON Y LA ACOGIDA SIN CONDICIONES	177
1. El rostro de lo distinto.....	189
2. Pasividad de recepción.....	195
3. Refugiar la infancia.....	298
4. Distancia de la proximidad	203
5. Estar a la escucha	210
6. Tiempo para conversar	216

VI. PASIÓN Y RESPUESTA DEL ACOMPAÑAMIENTO.....	221
1. El corazón de la responsabilidad.....	231
2. Pensar al margen de lo ya pensado	238
3. Pasividad y devoción	242
4. La presencia en el presente	245
5. Del misterio y la caricia	253
6. El respeto y el cultivo de la atención	259
VII. DESEO, LÍMITE Y LEY EN EL LENGUAJE.....	271
1. Ser límite viviente	280
2. Dar ganas de vivir	286
3. La promesa de la formación.....	293
4. Ley de la palabra o «del deseo»	301
5. Sintáctica de la finitud	306
6. Gramática del cuidado	318
7. Semántica de la infancia	325
VIII. EL CUERPO Y EL PROBLEMA DEL ENCUENTRO.....	331
1. La alegría del caos	337
2. Pensar en la intemperie.....	341
3. Una ética experimentalista	344
4. El arte de componer encuentros	346
5. Cuerpo frágil (no organizado)	351
6. Moverse en lo moviente	353
7. Pensar “fugando”.....	358
8. El regreso de la pedagogía al cosmos de los afectos	362
IX. POR UNA PEDAGOGÍA DE LA FRAGILIDAD	
(CONSIDERACIONES FINALES).....	365
1. <i>El don y la acogida sin condiciones</i>	367
1.1. La llamada del otro y la conversión de sí	367
1.2. Compartir la experiencia de la fragilidad	368
1.3. De la vulneración a la alteridad radical	369
1.4. La sensibilidad como pensamiento situacional.....	369

1.5. La distancia adecuada de la proximidad	370
2. <i>Pasión y respuesta del acompañamiento</i>	371
2.1. Traer la atención al presente de ex-posición.....	371
2.2. Horadar los bordes de la representación	371
2.3. El extrañamiento que precede a la respuesta	372
2.4. El tacto de la responsabilidad: la caricia y la sutura.....	373
2.5. La mirada y la escucha del respeto	374
3. <i>Deseo, límite y ley en el lenguaje</i>	375
3.1. La necesidad de lazo y de cobijo	375
3.2. Jugar la tensión entre lo normativo y lo creador.....	376
3.3. El amor que subjetiva lo humano	377
3.4. Hacia una cultura del cuidado.....	377
4. <i>El cuerpo y el problema del encuentro</i>	379
4.1. Pensar el encuentro problemáticamente	379
4.2. Un cuerpo susceptible a los signos	380
4.3. Dejar caer las imposturas pedagógicas	381
4.4. Un desafío que despierte el interés	381
4.5. Desconfigurar y configurar y desconfigurar y.....	382
4.6. Las virtudes de la huida	383
4.7. El reto de articular un común.....	383
4.8. Afinidades que dejan huella.....	384
4.9. El deseo de forjar confianzas	385
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	387

PRESENTACIÓN

La investigación que presento a continuación lleva por título *Fragilidad y hospitalidad: los gestos pedagógicos del encuentro con el otro*, y tiene como punto de partida una serie de inquietudes y de preguntas surgidas en mi propia práctica como educador social en medio Abierto y Residencial. Inquietudes que me han acompañado durante mi trayectoria de ocho años como educador y que, en los últimos tres años, se han visto enfatizadas y modificadas debido a mi iniciación como docente de Formación Inicial en Educación Primaria y en Educación Social.

Estas cuestiones que venían conmigo me condujeron a inaugurar un proceso doctoral mediante la elaboración de una tesis cuyo **propósito** original fue la búsqueda de una cierta ordenación subjetiva como persona con responsabilidad pedagógica con las vidas de niños y de jóvenes. Es decir, desarrollar un pensamiento que me permitiera *pensarme* como educador en relación a las experiencias vividas en el contexto de estudio. Aunque, no sólo organizarme subjetivamente como educador sino también ofrecer un modo de organización a otros, no sólo pensarme como alguien con una responsabilidad educativa sino también dar a pensar a otros qué podría significar eso que llamamos responsabilidad en el oficio de educar.

Este era el deseo que me movía a indagar y, para hacerlo, me di cuenta que necesitaba ponerme al lado de personas educadoras con mayor saber de experiencia que yo. Porque lo que quería era permanecer en un contexto educativo junto a alguien con quien poner en duda mis propias concepciones, colocarme como sujeto de aprendizaje e incrementar mis posibilidades de transitar una cierta trans-formación pedagógica. Así pues, *investigar*

la experiencia fue el **método** que me ayudó a ponerme en relación tanto con los signos del acontecimiento en el entorno como con los materiales recogidos y las cuestiones que constituían mi interés de estudio. Y el *ensayo* fue el lenguaje que me permitió, precisamente, pensar con la experiencia vivida y tratar de elaborar un conjunto de caminos reflexivos con los que aclarar y ahondar en significados hasta el momento por mí inadvertidos. Lo que he hecho ha sido ensayar, en primera persona y en compañía de otras visiones y aportes, para producir diversas derivas del sentido revelado por lo ocurrido en el contexto. Una suerte de ejercicios de pensamiento y de atención al presente que tratan de no descuidar la pluralidad de interpretaciones, y que procuran sostener, en cada instante, la problematización de mi propia relación con lo real.

En cuanto a los **participantes** y al **escenario**, gracias a una profesora de la Universidad de Barcelona pude ponerme en contacto con la directora de una escuela ubicada en un barrio obrero de la periferia de la ciudad y ella me presentó a la maestra a quien, definitivamente, iba a acompañar durante mi trabajo de campo. Un proceso que duró 6 meses de estancia en la escuela, a lo largo de los cuales acudí a razón de 3 días a la semana. Durante este tiempo compartido con la maestra y con los niños de P5 pude ir recogiendo gran cantidad de anotaciones referidas a situaciones, descripciones, historias y conversaciones. Materiales que fueron para mí significativos porque (a) me afectaron descolocando los clichés de mi mirada pedagógica, (b) me permitieron producir sentido respecto a mis preguntas e incertezas de investigación, o (c) abrieron nuevos e insospechados recorridos de pensamiento en lo tocante a mi tema de tesis.

Una vez finalizado el **trabajo de campo** y habiendo recogido en mi **cuaderno de notas** suficiente material en forma de narraciones, diálogos, interrogantes y posibles meditaciones, comencé un extenso y minucioso periodo de lectura y de escritura mediante el cual pude ir extrayendo algunas de las múltiples cualidades pedagógicas que residían en las escenas. Las *escenas* que

construí a partir de las anotaciones tomadas en el terreno me ayudaron a examinar aquellas situaciones vividas que revelaban algo crucial para los focos que yo intentaba indagar; y que lo hacían, al mismo tiempo, suscitando y desplegando diferentes preguntas por el sentido educativo que yacía implicado en dichas situaciones.

A partir de mis propias necesidades de exploración pedagógica y en conversación con los materiales del trabajo de campo, los interrogantes que me impulsaron a realizar esta investigación se fueron concretando en una serie de *ejes de sentido* que me ayudaron a ampliar y profundizar reflexivamente en el propósito de esta tesis. Dichos ejes de sentido funcionaron como focos o **preguntas de investigación** y me sirvieron para varias aspiraciones: estudiar las inquietudes originales, orientar la atención hacia lo pedagógico y estructurar la tesis de un modo consistente y accesible a la lectura. Estas preguntas de investigación o focos son, fundamentalmente, las cuatro que siguen:

- a) ¿Cómo acoger al otro? o «sobre el don y la hospitalidad sin condiciones».
- b) ¿Cómo acompañar al otro? o «de la responsabilidad para con la infancia».
- c) ¿Cómo mediar la introducción en la cultura? o «del deseo, los límites y el lenguaje».
- d) ¿Cómo inventar encuentros con el otro? o «componer juntos algo común».

He desarrollado cada una de estas cuatro preguntas temáticas en cuatro capítulos diferenciados que responden al **propósito de investigación** y conforman el cuerpo principal de la tesis:

- a) Capítulo V: El don y la acogida sin condiciones.
- b) Capítulo VI: Pasión y respuesta del acompañamiento.
- c) Capítulo VII: Deseo, límite y ley en el lenguaje.
- d) Capítulo VIII: El cuerpo y el problema del encuentro.

En cuanto a otras partes de la tesis, el Capítulo I está destinado a introducir la **perspectiva** desde la que enfoco el estudio: la investigación de la experiencia. En él he intentado esclarecer algunas de las siguientes incógnitas: qué supone comprender la educación y la investigación bajo el signo del acontecimiento, qué quiere decir abrir la cuestión pedagógica, cuál es la forma en que he entendido y registrado la información en el campo, cómo es que el pensamiento pasa por la escritura y cuál ha sido mi colocación como investigador en el escenario.

En el Capítulo II cuento los orígenes y **antecedentes** de las cuestiones e intereses que, desde el comienzo, promueven este trabajo doctoral. Narraciones y búsquedas que funcionan como los pilares existenciales que sostienen el estudio y con los que intento otorgar al conjunto un plus de *coherencia* entre lo que hago y lo que digo. Aquí he tratado de recopilar un acervo de relatos y reflexiones de mi trayectoria como educador que muestran la dispar evolución de mis propias incertidumbres, dificultades y preguntas respecto al oficio que, poco a poco, fueron encendiendo mis ganas de investigar.

El Capítulo III narra las **aproximaciones** y encuentros más relevantes con las distintas dimensiones del escenario de estudio: (1) con la maestra y su orientación educativa, (2) con la directora y el punto de vista de la escuela, (3) con los niños y con mi disposición en lo vincular, y (4) con los ejes de sentido y con las preguntas clave de la investigación. Apoyándome en escenas que considero relevantes para explicitar el valor pedagógico de cada uno de los hallazgos en el contexto, intento hacer visible el recorrido trazado a lo largo del trabajo de campo: cómo fue configurándose mi relación con las maestras y con los niños y cómo se me manifestaron –y tomé la decisión– sobre los propósitos o focos de investigación definitivos.

En el Capítulo IV desarrollo con más detalle las **técnicas** que he puesto en marcha y los **métodos** en los que me he inspirado a la hora de captar los signos del acontecimiento, de escuchar la manera en que mis preguntas se veían estimuladas por el fenó-

meno y de producir el sentido de lo vivido o cuestionado. En este capítulo procuro definir qué quiero decir con el sintagma *pensar con la experiencia*, cómo he construido las escenas a partir de situaciones vividas, qué es lo que en esta investigación entiendo por verdad y por garantía de realidad, y he querido explicar porqué el *ensayo* ha sido el lenguaje que me ha permitido expresar la búsqueda que ha representado para mí este estudio.

Por último, el Capítulo IX lo he dedicado a las **consideraciones finales** de la investigación, algo así como una condensación de las *claves prácticas* u *orientaciones pedagógicas* que, durante el proceso, han ido sedimentándose como una serie de pistas para una colocación práctica y personal. O sea, lo que ha resultado de esta investigación es una posible ordenación subjetiva – abierta, falible, eventual y versátil– como una persona con responsabilidad para con las vidas de los niños y de los jóvenes.

Partiendo de los textos de las notas de campo y de los textos de las conversaciones con las maestras, y a medida que el proceso de escritura fue avanzando y las comprensiones de los sentidos de los fenómenos fueron efectuándose, emergió del fondo indiferenciado lo que pasó a convertirse en el auténtico **tema nuclear** de esta investigación: *la fragilidad y la hospitalidad como experiencias esenciales que revelan el sentido de la responsabilidad pedagógica*. Y por lo tanto, podría decirse que la forma concreta en que se han manifestado los **resultados** de este proceso ha sido como un modo incompleto, provisional y ligado a la singularidad de la situación para orientarme en la práctica del oficio de educar. Por así decir, lo que presento a continuación es un despliegue de *gestos pedagógicos para el encuentro con el otro y con lo otro*.

I

UNA INVESTIGACIÓN DE LA EXPERIENCIA (PERSPECTIVA)

1. SUSCITAR LA CUESTIÓN PEDAGÓGICA

Situarse como investigador de la experiencia es colocarse ahí donde acontecen las vidas y el vivir, lo inesperado, las dificultades, la belleza, las maravillas, es colocarse en lo que te conmueve. Este lugar está hecho de una actitud que busca un saber que llegue a formar parte de uno y que dé forma a su manera de vivir en relación. No pretende un saber universal y distanciado de quien uno es, sino un saber encarnado, hecho carne con uno. La actitud es, según Núria Pérez de Lara y José Contreras (2010:47), la de *«dejarse sorprender por lo que ocurre, la de atender y escuchar lo que la realidad nos muestra, la de abrirse a los interrogantes que nos suscita el mundo, la de preguntarse por lo que significa eso que nos pasa, la de explorar el sentido, los sentidos y los sinsentidos de la experiencia, y de las condiciones en que tales experiencias se experimentan.»*

Por ello, en esta investigación lo que trato de comprender está siempre movilizado por una inquietud que sostengo en primera persona y en la cual, no siendo posible de otro modo, está implicada mi subjetividad. *«No hay forma de expresar la experiencia de la investigación sin expresarse subjetivamente como quien ha realizado ese recorrido»* (Contreras y Pérez de Lara,

2010:47). Yo soy quien se ha ido encontrando con la realidad de las personas del escenario de estudio, con mi tutor de la investigación y con la lectura de los textos que a menudo han alumbrado las búsquedas de sentido. Y éste ha sido un recorrido de preguntarme por lo que me revelaba la experiencia, en continua apertura a los saberes de otras y de otros, saberes que han abierto las comprensiones hasta hallar la palabra más fiel para nombrar, no la realidad, sino el sentido.

La respuesta a la pregunta pedagógica no radica en la descripción-explicación de la realidad sino en iluminar la tensión en la que respira. En el momento en que un investigador vive esa tensión se apodera de él una inquietud desde la que bullen preguntas dirigidas hacia qué nos revela la experiencia educativa. ¿Qué hay de educativo en esta experiencia concreta? *«Preguntarse por el sentido es hacerlo por lo que significa en última instancia aquello: qué nos dice, adónde nos conduce, qué razón de ser tiene. [...] Es reconocer su inmensidad y saberse relacionar con ella, más que querer acotarla a las dimensiones de lo que podemos controlar, a fuerza de falsear su naturaleza, la cual siempre nos interroga sobre los propios límites que le imponemos en nuestra comprensión.»* (Contreras y Pérez de Lara, 2010:40-42). Debido a esa inmensidad, sólo he podido hacer una comprensión transitoria de las preguntas que abordé en esta investigación. Tanto las preguntas como las experiencias que las revelan, son de naturaleza abierta a nuevos sentidos y, por tanto, me interrogan cada día.

Tiene esto que ver con *«lo pedagógico como un saber elusivo, escurridizo, que no se deja atrapar, fijar, más allá de la provisionalidad, de su relación permanente con la experiencia singular, y con la pregunta siempre por volverse a hacer, acerca de lo que pueda ser pedagógicamente adecuado en cada situación.»* (Contreras y Pérez de Lara, 2010:42) ¿Cómo lo puedo saber? ¿Quién lo puede saber? La pregunta acerca de: qué es o no adecuado en la práctica educativa, es la preocupación que, desde el fondo, ha ido emergiendo a lo largo de los textos de esta investigación. Lo único que he podido hacer es ordenar el

pensamiento a través de la escritura, a través de la lectura de fuentes literarias que me han ayudado a mirar, a pensar, a nombrar, y a través de conversaciones con las maestras y las criaturas implicadas en este trabajo de campo y con el profesor que me acompaña en este estudio. Todas estas actividades han funcionado como orientadoras hacia ciertos caminos pedagógicos, y espero que esta investigación que comienza muestre, al menos, no respuestas sino todas esas posibilidades e incertidumbres que he ido entretejiendo en los textos.

En dichos textos he tratado de aproximarme a las experiencias, escribiendo de tal manera que, quien llegue, pueda verse a sí mismo vinculado a ellas y captar la situación en cuanto algo que le da que pensar. La propuesta ha sido trasladar la experiencia al lector y abrir en él la reflexión por la cuestión educativa. Para ello ha sido preciso distanciarme del texto, que en ese momento escribía, para no caer en el subjetivismo, o sea, en el error de atender solamente a las formas de afectación subjetiva. La idea ha sido ser mediador sin ponerme demasiado en medio. Nada más lejos, ya que *«el tipo de saber pedagógico al que nos referimos aquí [...] se mueve entre lo subjetivo y lo objetivo, esto es, entre el interior y el exterior, que necesita mirar hacia dentro tanto como hacia fuera»* (Contreras y Pérez de Lara, 2010:46).

Uno sale a peregrinar como educador y, como tal, ya lleva incorporada una visión de lo pedagógico. Y es en el siempre renovado e inseguro trayecto donde el educador pone en serio peligro sus ideas y expectativas, sus prácticas y su entendimiento. Para qué investigar si no es para abrimos a nuevas formas de comprender la experiencia educativa. Es el sentido que en ellas exploramos lo que termina por alterarlo a uno, pasando a ser parte de su cuerpo hasta transformarlo. En suma: *«La pedagogía sólo existe encarnada, y aunque lo que investiguemos no sea nuestra propia experiencia, cobra significación pedagógica al resonar en nosotras, en nosotros, al encontrarle un sentido educativo propio, esto es, al encontrarle un sentido que se encarna, que se incorpora en nosotros, que nos interpela a nosotros mis-*

mos respecto a lo que es pedagógicamente adecuado» (Contreras y Pérez de Lara, 2010:48).

2. ESCRIBIR AL FILO DEL EXTRAÑAMIENTO

«La fenomenología, así como la poesía, pretende ser silenciosa mientras habla. Quiere ser implícita mientras explica. Así pues, leer o escribir fenomenológicamente requiere que seamos sensiblemente atentos al silencio que hay en torno a las palabras mediante las cuales intentamos desvelar el significado profundo de nuestro mundo.» (Van Manen, 2003:147).

Este fragmento me pone alerta a las ocasiones en las que, en la escritura de una investigación, he podido quedar atascado a la hora de escribir. Esto me ocurría cuando me ponía a imaginar el texto antes de escribirlo. Como si buscara proyectarme fuera de mí de una determinada manera. Pero pensar en el producto que quieres obtener, al final convierte la escritura en una actividad tan desmesurada que termina por no empezar. El viaje de la escritura es más bien contrario a la programación, es decir, la escritura nace de uno, de dentro, y va hacia fuera. La escritura nace en el espacio fértil e intangible en el que confluyen los diferentes textos de la experiencia: el texto de lo que pasa, el texto de lo que les pasa a los otros, el texto de lo que me pasa a mí en todo ello y el texto que trato de escribir. Juntos dan forma a un entramado que, al mismo tiempo, manifiesta y sostiene ciertos sentidos pedagógicos.

La vida cotidiana en un contexto educativo, al haber intentado permanecer receptivo y sensiblemente atento, ha movido algo en mí dejando una fisura –en lo sabido, en lo pensado o en lo sentido– que he tenido que escribir para poder comprender. Para que la vivencia pase al buen resguardo del cuerpo, de lo sabido por encarnado, de lo sedimentado tras la afección causada por lo ajeno. Para darle la oportunidad de elaborarse como experiencia y, de esta manera, no acabe en el olvido. Y es que,

como decía Hannah Arendt, se escribe más que por necesidad por obsesión, y se escribe con pasión o no se escribe; escribir es amar el mundo a través de la comprensión, y si hay cálculo, si hay censura, la escritura se vuelve falta de vitalidad.

He querido que los textos de esta investigación fueran escritos por sí mismos, he querido ser sólo un intermediario que ha hecho vínculo entre los choques de los acontecimientos vividos junto a las personas del estudio, entre las preguntas y las inquietudes pedagógicas, y entre la propia escritura. Pues tal como dicen Clandinin y Connelly (1995:19), la investigación *«transcurre dentro de una relación entre los investigadores y los practicantes que está constituida como una comunidad de atención mutua (caring community).»* En los textos he tratado de evitar, activamente, buscar la resolución de las cuestiones que aparecían trenzadas en la práctica educativa en el contexto de indagación. Mi orientación no ha consistido, por tanto, en la de elaborar hipótesis o construir un conjunto de técnicas para intervenir. No han ido de eso los textos sino de dar vida a las preguntas y dudas que a medida que investigaba se me suscitaban; han ido de sostener los interrogantes y construir otros nuevos (Gadamer 1993:18). Siendo cada vez un nuevo inicio, porque tras cada escritura hay algo en uno que se ha modificado y, asimismo, va mutando aquello en lo que reflexiona.

La función ética de la escritura es entender, no juzgar, no emitir un juicio sino impedir que se emita, detener el juicio, detener esa frase que se nos viene a la cabeza para poner una etiqueta (Gadamer 1993:72). Eso es lo que se ha de impedir en la escritura. Si la escritura tiene una condición moral es precisamente esa, la de hacer imposible que se pueda emitir un juicio. Ni culpo ni disculpo, expongo para poder comprender todos los espectros que tejen el acontecimiento.

He tenido que pensar, como educador, qué sentido tiene para mi trabajo la escritura. A lo largo de esta investigación llevé siempre conmigo, inseparable compañero, un cuaderno de notas. El cual utilicé a modo de diario de la experiencia en el trabajo de campo, para constatar lo que me pasaba en lo que pasaba. Lo

hice colocando mi mirada desde la ignorancia, para ordenar el pensamiento y las sensaciones que allí iba captando. Registré las impresiones que recibía durante la jornada, las percepciones, y luego reflexionaba acerca de qué es lo que me llevó a registrarlas. Incluso registré las tonalidades del ánimo, y sobre todo, las emociones: el cuerpo. ¿Cómo están los cuerpos, los suyos, el mío? A veces un rostro, un gesto, un movimiento, capturaban mi atención al completo. Había en el día, si prestaba atención, algunas percepciones, expresiones, acontecimientos que al mirarlos como nuevos podían contarme o decirme algo que antes permanecía enmudecido. Al indagar y profundizar en ellas, esas cosas aparentemente cotidianas, me solían devolver algo significativo (Gadamer 1993:130).

Creo que es mi propia extrañeza respecto a mí mismo la que hacía que pudiera percibir esas cosas. Extrañeza en el sentido de extrañarlas para hacerlas nuevas y poderlas percibir: hacer de lo familiar algo extraño (Gadamer 1993:102). Al fijarme en lo que sucedía en la exterioridad de mi conciencia me estaba fijando, también y paradójicamente, en algo que tenía que ver con mi forma de vida. Las sensaciones de perplejidad eran experiencias que yo sabía, de modo intuitivo, que simbolizaban algo. Aunque no sabía muy bien qué, al menos, hasta que la escritura me asistía para narrar tales sensaciones ligadas a los pensamientos que me despertaron. Quien escribe, más que conocerse o saber, lo que quiere es ver a través de sí. Como investigador de la experiencia, pensaba con lo vivido a partir de un juego de posibilidades salido de mi sensibilidad y de mi imaginación. Pero no era un pensar aislado sino un pensar en relación con las vidas de las personas implicadas en el escenario. He tratado de contar las situaciones de las personas viviendo cerca de ellas, conversando con ellas y contando sus historias entramadas con las cualidades pedagógicas que me desvelaban.

A menudo trataba de ver el devenir otro, a veces no había nada extraño, y me situaba en el acontecimiento para mirar cómo pasaba lo que estaba pasando, estudiando el acontecimiento no por lo que causaba sino por su sustancia. Porque la realidad tie-

ne más formas de las que el investigador puede anticipar o imaginar, se trataba de acercarse a las vidas y a las historias de las personas y, a través de las escenas de las relaciones, generar textos que mostraran cómo de variado es el mundo del contexto de investigación (Gadamer 1993:124). Es decir, cómo cada persona experimentaba la relación consigo misma, con los otros y con el mundo de diferentes maneras, y cómo eso está relacionado fundamentalmente con la historia singular de cada uno, con sus modos de sentirse y de vivirse, y con lo que sucedía en la convivencia y en el escenario.

He entendido la tarea educativa fuertemente unida al pensamiento y a la actividad de la escritura. Necesité relatar la experiencia de esta investigación, en la cual, la práctica educativa constituye el tema de lo que escribo. Y el tema no es otro que el centro del acontecimiento, de la anécdota que narro, donde se me hace imprescindible extraer el potencial de pensamiento pedagógico que encierra. Al narrar un acontecimiento, me pregunto por el sentido que posee, por lo que me da que pensar. Es Van Manen (2003:115) quien, refiriéndose al educador-escritor, dice que *«intenta aprehender la esencia de alguna experiencia bajo una forma literaria. Una expresión genuinamente artística no es sólo representativa o imitativa de un acontecimiento del mundo, sino que trasciende el mundo experiencial en un acto de existencia reflexiva.»* Es el deseo de dar sentido lo que me empuja a narrar los fenómenos educativos; con ello trato de mostrarlos y de entenderlos.

La escritura es en esta investigación una expresión simbólica del pensamiento; con la que tratar de encarnarme subjetivamente en cada palabra sobre el texto. Si eso se da así, podemos darnos cuenta que un buen texto puede llegar a revelar la experiencia vivida de tal manera que, a partir de su escritura y su lectura, somos capaces de abrirnos a ciertos sentidos o significados de un modo hasta ese momento oculto. Por ello supongo que Van Manen (2003:116) dice lo que sigue: *«Buscar la esencia de un fenómeno, buscar una experiencia vivida, es una tarea artística, es un intento creativo de capturar un determinado fenómeno de*

la vida en una descripción lingüística que a la vez sea holística y analítica, evocativa y precisa, única y universal, patente y sensible. Para determinar el tema adecuado es necesario cuestionar la naturaleza esencial de una experiencia vivida: una determinada forma de estar en el mundo.» En definitiva, investigar la experiencia educativa es explorar los diferentes modos en que me relaciono con las personas y las cosas, y, al mismo tiempo, con mis propias palabras.

Esto último me da a pensar que no hay nada de auténtico en ese lugar que llamo “dentro” de mí, que no tengo una esencia interior. Que lo que yo soy es una construcción narrativa (Ricoeur 2006:147). Que mi identidad es un relato que me cuento a mí mismo y a los demás. ¿Cuándo o por qué un acontecimiento me lleva al asombro?, me pregunto entonces. Me asombro cuando el fenómeno abre algo nuevo en mi conciencia y permito que la vida deforme mi relato hasta incluso convertirme en otra narración. Mi pensamiento está permanentemente expuesto e incitado a ser atravesado por otras voces, otras palabras, otros cuerpos, otros relatos que me repercuten hasta cambiar el modo en que me cuento.

Por eso, después de ver las posibilidades de la narrativa, me resultan tan significativas las palabras de Van Manen (2003:143,144) cuando dice: *«Escribir nos enseña qué es lo que sabemos y en qué modo lo conocemos. Cuando nos comprometemos con el papel nos vemos reflejados en el texto. [...] Escribir de una forma reflexiva sobre la práctica posibilita y capacita, a la vez, a la persona para que se involucre en una praxis más reflexiva. Por praxis queremos decir “acción reflexiva” llena de pensamiento y pensamiento lleno de acción.»*

Antes dije que llevé un cuaderno de notas, como compañero de aventura, en el día a día del trabajo de campo. Pues quisiera traer ahora a colación una de las anotaciones que hice, para ir ultimando este texto sobre el sentido de la escritura en esta investigación. Y resulta que en la primera página de ese cuaderno tengo anotada una cita que me sirvió de inspiración y guía. Una cita, tomada de un precioso libro de Miguel Morey (2007:65)

titulado *Pequeñas doctrinas de la soledad*, y que dice así: «Se trata, pues, de acoger en la escritura al acontecimiento en cuanto tal, con su presencia esquiva, sus climas y sus paisajes, su pluralidad de sentidos y toda la ambigüedad de sus valores. Y acogerlo en una escritura que, a su vez, se presente como un puro acontecer ante el lector.»

3. PENSAR CON LA EXPERIENCIA

Pensar con la experiencia vivida junto a otras personas me demandaba una cierta disposición. Una manera de contar aquello que la realidad me daba cuenta. Para exponer cómo surge ahí y comprender sus embrollos, líos y dificultades. La experiencia se muestra a través de relatos. Su esencia toma al manifestarse y al comunicarse una forma narrativa. «*La experiencia tiene un claro contenido narrativo*», dicen José Contreras y Núria Pérez de Lara (2010:80): «*transcurre en el tiempo, refleja las vivencias e implicaciones subjetivas de sus protagonistas, normalmente expresa acontecimientos, esto es, algo que ha pasado que es contado por su novedad e imprevisibilidad, algo que vale la pena ser contado, y normalmente también, como pasa con los relatos, da a entender, al menos en la forma en que se nos representa, en el modo en que se nos conforma y la recordamos, cuando no también en lo que se cuenta expresamente, posibles significados e interpretaciones.*» En las estancias en el entorno de indagación quise mirar cómo la experiencia de los participantes, y la mía propia al estar allí con ellos, tomaba una cualidad narrativa que se abría a un pensamiento pedagógico. Porque cada día en un escenario educativo puede ser entendido como una composición de múltiples experiencias singulares que dan significados variados a cada una de las vidas que las encarnan.

¿Qué hay en esos textos para pensar? ¿De qué sentidos educativos dan cuenta? En estas preguntas estaba yo implicado como investigador; alguien que, a su vez, trataba de decir algo de la transformación de su propia subjetividad en relación con aquellos a quienes acompañaba. Y teniendo siempre presente

que, como en todo texto, el contexto es un protagonista más. Porque no era cualquier lugar, era importante mostrar en la textualidad, la particularidad y el carácter del lugar en el que se llevaba a cabo el trabajo de campo.

Dice Van Manen (2003) que toda experiencia tiene forma narrativa y dicen, también, Clandinin y Connelly (2000) que todos somos contadores de historias. Son las palabras, es el lenguaje, lo que hace el texto, y es el texto lo que elabora el sentido de la experiencia. En esto escribe Ricoeur (2006:10) que «*la historia narrada es siempre más que la simple enumeración, en un orden seriado o sucesivo, de incidentes o acontecimientos, porque la narración los organiza en un todo inteligible.*» Porque la trama de un texto de experiencia ofrece –tanto al investigador como al lector– un orden de la múltiple disparidad de circunstancias vitales que se encuentran en una jornada investigadora: la vida en marcha de los participantes, los diálogos y entrevistas, las relaciones e interacciones entre ellos, las dificultades y la frustración, las preguntas y las contradicciones. Los textos de este estudio procuran acercarse a cierta sensación de realidad de la experiencia, y la palabra trata de ser fiel a ella, en busca de sentido y significado.

Acercarme a escuchar la experiencia de los otros es abrir la percepción a sus relatos, afinar el oído en nuestras conversaciones y limpiar los ojos de juicios para ver al mirar. Y lo que he mirado han sido los modos en que la complejidad de las relaciones y del oficio de educar se mostraban a través de los cuerpos singulares, cargados de voz y gestualidad. Son expresiones sostenidas en primera persona, todos ellos y todas ellas tienen nombre propio, un nombre con biografía, con un presente y con un devenir.

Me he colocado como investigador desde mi apertura a la experiencia, desde ella han nacido las preguntas que han guiado mis ojos y mis oídos. Preguntas que buscaban, asimismo, la experiencia de los otros y la manera más adecuada de explicitar todo ello. Ordenando y dando sentido a las historias que pasaban ante mí, no siendo otra mi tarea que la de ir orquestando el pai-

saje y el tiempo en la trama de un relato. La narrativa de anécdotas, según Bruner (1988:25) se encarga *«de las intenciones y acciones humanas, de las vicisitudes y de las consecuencias que marcan su transcurso. Y trata de situar la experiencia en el tiempo y en el espacio. [...] La inseparabilidad del personaje, el ambiente y la acción deben estar profundamente encarnadas en el carácter mismo del pensamiento narrativo.»* De ahí que la narración de escenas me haya permitido mostrar qué es lo que tenía la experiencia para contarme de lo vivido en el contexto, acompañando –entre una fluctuante distancia y cercanía– a las personas que en él conviven y participan.

Se trata de las historias que hay para contar (Contreras y Pérez de Lara 2010:79) y no sólo las de los personajes del trabajo de campo sino también del relato de mi propia vivencia. De qué manera en mí, estando atento y presente, sosteniendo una serie de preguntas, ha acontecido una experiencia que tiene que ver con algo íntimo. Algo que pone en cuestión mi propio modo de preguntarme y, por tanto, mis modos de saber y de relacionarme. Lo que se desvela, se me desvela a mí: mueve mis antecedentes en una forma nueva de captación y pensamiento. Para José Contreras y Núria Pérez de Lara (2010:80): *«Una investigación que es vivida en cuanto que experiencia, [...] se vale de la narración, del relato, al menos como modo de dar cuenta de lo investigado, mostrando la subjetividad implicada del investigador o investigadora, como quien sostiene el relato, esto es, la experiencia de aprendizaje.»*

Esta investigación de la experiencia no ha querido ser una representación de lo explorado, sino más bien algo parecido a una búsqueda o a una creación: escribir ha sido el método (Van Manen, 2003:143). Una creación que es búsqueda entretejida de escenas y pensamiento como un método encaminado a dar lugar a los sentidos que emergen en los textos. Al respecto, Carola Conle (1999:15) dice que *«no es una cuestión de contar algo que ya está claro y formulado y que tiene la unidad de ‘algo’; no es una situación de actuar-primero-contar-después. No hay una relación estricta antes-después entre un suceso y su relato,*

sino que el propio contar ayuda a constituir lo que se cuenta.» Es el propio contar lo que me ha ayudado a dar sentidos y nuevas reflexiones sobre lo acontecido en la experiencia, porque el modo de contar está afectado por el sentido y la reordenación que el investigador intenta darle en el relato.

Y en eso que se cuenta es de donde tratamos de extraer o revelar las cuestiones y las cualidades pedagógicas de la experiencia. Sin fragmentar dicha experiencia, manteniendo su totalidad para ir esclareciendo de ella el remanente de sentido educativo que de ella se desprende. Porque tanto la experiencia como su relato no son sólo una concatenación de acontecimientos sino que existe cierta columna vertebral que los llena de sentido (Ricoeur 2006:164). El encargo del investigador en este proyecto ha sido, entonces, el de ir tirando de esos ejes que sostienen y que quizá pueden ser nombrados como *hilos de sentido* que constituyen las dimensiones de la experiencia educativa que tiene lugar en el escenario.

En este sentido, la investigación es un relato de la experiencia de estar en la búsqueda y en el encuentro con lo que da que pensar, tal y como Clandinin y Connelly (1995:42) apuntan: *«estamos construyendo relatos a varios niveles. En un primer nivel están tanto las historias personales como las historias compartidas construidas colectivamente que se relatan en la investigación escrita, pero los investigadores estamos obligados a movernos más allá de la explicación del relato vivido para explicar el relato de la investigación.»*

4. EL VALOR DE VERDAD O LA GARANTÍA DE REALIDAD

Los intereses del estudio se fueron construyendo cada día conmigo y desde mi subjetividad, pues no es sino mi persona íntegra la que está expuesta en el proceso de investigación. Soy yo quien ha explorado y no otro. Lo he hecho desde mí, en primera persona, en un proceso singular. Además, lo he hecho acercándome a personas que han sido siempre otras, de una alteridad que no admitía categorías; pues tanto ellos como yo vivi-

mos en una relación y en una identidad en movimiento. Por ello, las cuestiones de esta investigación son cuestiones que no tratan de buscar respuestas constatables con una supuesta realidad reductible (Gadamer 1993:150). La investigación de la experiencia muestra mi propio relato de relación y conversación con los protagonistas del campo para buscar la manera de abrir las preguntas y girar en torno a ellas, para suscitar y mantener a flote la cuestión pedagógica revelada por uno u otro acontecimiento.

Una investigación de la experiencia que tiene *valor de verdad* debería dar cuenta de los cambios a lo largo del tiempo del texto (Gadamer 1993:115,139). La investigación debería ser capaz de mostrarse a través de una historia que refleje desde el origen plagado de incertezas hasta las decisiones que se han ido tomando a lo largo del camino. Los hallazgos, las dudas y las divergencias que han ido creándose y variando en la experiencia investigadora son los vericuetos que conforman el contenido de la misma textualidad. ¿Cuáles han sido las maneras de disponerse en relación con los otros? ¿Cómo se ha ido dando vueltas alrededor de las preguntas? ¿Qué sentidos se encuentran y se pierden en el trayecto de exploración?

El investigador muestra estos movimientos que vive en la investigación y que elabora en la propia experiencia. De lo que traté, entonces, en esta investigación es de que algo me pasara en lo que pasaba: un acontecimiento, un asombro o un extrañamiento que hiciera resonancia y, en consecuencia, mi encargo como investigador era transmitir esa experiencia de tal modo que fuera capaz de hacer resonancia en los lectores y las lectoras. Con una escritura que parte de la humildad de reconocer quien soy, cuáles son mis limitaciones y sin colocarme en un discurso explicador que genera una relación de poder con la lectura. Porque el lector ha de poder dialogar con el saber investigado para llevarlo a su vida y reelaborarlo para sí mismo. Lo cual será posible en tanto el estudio, a lo largo del mismo, vaya mostrando: cómo las preguntas y las reflexiones han ido creándose y modificándose, qué sentidos se han hallado y cuáles se han estudiado como posibilidad. Una subjetividad que se pone

en juego y narre las afecciones que padece al entrar en relación y diálogo entre la realidad que estudia y su pensar pedagógico. Será pues la humildad, la generosidad y la autenticidad las que sean capaces de garantizar el valor de verdad. Contreras y Pérez de Lara (2010:71,73) dicen que *«Negar las “garantías de verdad” externas al propio conocer no significa arbitrariedad, ni “todo vale”. Al contrario, es porque no hay apelación posible a un tribunal de la verdad, a unos criterios, por lo que es necesaria la argumentación en el contexto y circunstancias concretas de las investigaciones realizadas, explicando lo que se hizo para intentar conocer, así como el sentido de conocimiento y de comprensión que se abre con dicha investigación, y que siempre, más allá de la explicación, estará en la capacidad persuasiva, en la forma en que llega a quien lee como una nueva comprensión, como apertura mental.»* Cuando investigamos la experiencia no nos obligamos a someternos a unos mecanismos prediseñados que sólo hemos de accionar, sino que la verdad de uno, subjetiva y singular, sólo aparece en tanto despliega desde sí una determinada disposición.

El valor de verdad, entonces, tendrá lugar si los lectores de los textos que la investigación dio lugar pueden descubrir nuevas preguntas por hacerse, nuevas cuestiones para pensar, nuevas ideas y experiencias de las que apropiarse (Gadamer 1992:59). O sea, una cierta sensación de realidad que se da en tanto el texto hace resonar algo en el lector y éste se ve interpelado o suscitado a pensar porque percibe y siente la realidad de lo que allí se cuenta. Porque *«la verdad pedagógica de una experiencia tiene que resonar en nosotras, en nosotros. Podríamos decir que su verdad estriba en su capacidad de resonancia. Por eso, el valor de verdad de la investigación educativa depende de la disposición de apertura a una realidad y a una comprensión de la misma vinculada a su modo de resonar en quien investiga, así como de las formas de comunicación de esa comprensión e interrogación pedagógica que aspiran a hacer eco, a reverberar en quien las recibe»* (Contreras y Pérez de Lara 2010:71).

Es esta disposición de apertura a la realidad la que, como método, se encarna en el investigador; disposición que lo coloca en una mirada exploradora de las relaciones educativas. Una mirada que está disponible para el asombro y la escucha de la más leve palabra. La buena disposición del investigador es la que hace resonancia en los receptores, y de ella depende el valor de verdad del estudio. Por tanto, para garantizar el valor de verdad, uno debe mostrar minuciosamente la forma en la que se ha ido creando la investigación. La textualidad de mi investigación deberá ser capaz de hacer entrar a los lectores a los significados de las cuestiones pedagógicas que vaya estudiando para que se queden escuchando y les dé que pensar. Y esto se alimenta y se apoya en la confianza en la relación entre el autor y los lectores. Una relación de confianza, como señalan José Contreras y Nuria Pérez de Lara (2010:74), *«sostenida en la confianza que generan sus explicaciones del proceso seguido de que lo que cuenta responde a lo que efectivamente hizo, percibió, sintió, se preguntó, pensó.»* Es la forma convincente en que se revela la búsqueda del saber la que garantiza el valor de verdad de la investigación de la experiencia (Bochner 2000:271).

Cuando algo resuena en uno es que ese algo ha hecho sonar la música de una pregunta. Una de las muchas preguntas que pueden hacer sonar su música entre las fibras resonantes de nuestro cuerpo, de nuestra mente. Si algo resuena es que se ha quedado por un tiempo, siquiera breve, provocando un eco de preguntas u orientaciones. Ese algo que vimos, leímos y sentimos nos tocó, nos afectó, en esa parte íntima del saber nuestro y puso en marcha la cuestión pedagógica. Un buen texto de experiencia es aquel que ayuda a quien lo lee, o lo escucha, a comprender el fenómeno estudiado y constituye una invitación a participar en su comprensión (Bochner 2000:270). Sobre las pistas de una textualidad que invita a participar, Clandinin y Connelly (1995:34) dicen que *«el lector de una historia conecta con ella reconociendo los detalles, imaginando las escenas en las que esos detalles podrían ocurrir, y reconstruyéndolas desde asociaciones con recuerdos propios de detalles similares. Es lo*

particular y no lo general lo que desencadena la emoción, lo que mueve a la gente.» Hablan de autenticidad o plausibilidad señalando que el valor de verdad consiste en que el lector diga que puede ver “sucediendo” eso que se cuenta. Al hilo de estas ideas, Valerie Janesick (2007:242), apunta: *«La manera más poderosa de contar la historia es no alejándose de los datos, así como en la danza la historia es contada mediante el cuerpo mismo. [...] En la investigación cualitativa la ‘validez’ tiene que ver con la descripción y la explicación, y si una explicación encaja en una descripción dada. En otras palabras, ¿es creíble la explicación?»* (2007:242, 245).

Digamos entonces que en tanto más credibilidad posea un texto más posibilidades de provocar resonancia en el lector. Y por tanto, más cerca estará de suscitar la cuestión pedagógica que trata de estudiar y de apoyar la comprensión de los acontecimientos narrados y las reflexiones elaboradas. De toda esa complejidad debe dar cuenta la textualidad de la investigación educativa. Complejidad a la que uno se expone para, de alguna manera, hacer que el receptor se exponga a su vez y algo se le mueva.

«Un texto no es una entidad cerrada sobre sí misma, es la proyección de un nuevo universo distinto de aquel en el cual vivimos. Apropriarse de una obra por la lectura, es desplegar el horizonte implícito del mundo que envuelve las acciones, los personajes, los acontecimientos de la historia narrada. El resultado es que el lector pertenece a la vez al horizonte de experiencia de la obra imaginativamente y al horizonte de su acción, realmente. Horizonte de espera y horizonte de experiencia no cesan de encontrarse y de fusionarse» (Ricoeur 2006:15). Ricoeur habla de *fusión de horizontes* en el sentido de una fusión esencial al arte de comprender un texto; de hecho, su tesis es que el proceso de estructuración de una trama no termina en el texto finalizado sino en el lector. Tras ese requisito la escritura hace posible la capacidad de hacer resonancia en el lector, y esa resonancia, a la vez tiene la cualidad de *re-historiar* la vida. Una cualidad que Connelly y Clandinin (1995:48) toman como una

regla de trabajo práctica para evitar lanzar generalizaciones, especulaciones o interpretaciones sobre los fenómenos y las personas con las que investigamos. Al contrario, prefieren centrarse en el acontecimiento, con el método que llaman *permanecer en la madriguera* y que consiste en concentrarse en las cualidades emocionales, morales y estéticas de un acontecimiento para, a partir de ahí, preguntarse por los sentimientos que aparecen en los protagonistas o en el investigador y cuáles podrían ser los orígenes de esa asociación.

Dicen Connelly y Clandinin (1995:49) que «*esta forma de acercarse al acontecimiento pretende reconstruir la historia del acontecimiento desde el punto de vista de la persona que lo vivió y en el momento en que sucedió.*» Lo interesante de esta propuesta es que cuando la persona participante del estudio entiende algo distinto sobre su presente, ésta se pregunta por el sentido del relato que se hace de su experiencia y cómo sería posible construir una historia nueva sobre ella (re-construir el texto de su historia). Es decir, un nuevo texto re-construido que transforme el sentido global de su vida. Lo cual constituye un proceso de desidentificación de ciertas historias del pasado para volver a significarlas y crear una comprensión diferente.

Pensar con la experiencia ha sido un camino de conversación sensible, ha implicado explicar y re-explicar las historias, en el ir desarrollándose del proceso, juntamente con las personas con las que he investigado. Ha sido por tanto un dialogo entre diferentes voces que se movían a menudo a ritmo desacompasado y con tonos distintos, pues cada persona realiza dos acciones: vivir su historia y contarla: «*Continuamente estamos intentando dar cuenta de los múltiples niveles (temporalmente simultáneos y socialmente interactivos) en los que procede el estudio. La tarea central es evidente cuando se comprende que la gente está viviendo sus historias en un continuo contexto experiencial y, al mismo tiempo, está contando sus historias con palabras mientras reflexionan sobre sus vivencias y se explican a los demás*» (Connelly y Clandinin (1995:22). De ahí la complejidad de la que ha de ser consciente todo investigador de la experiencia,

porque la narración de su historia está implicada en el estudio, y, vinculada con la narración de las otras personas, se construyen y re-construyen –mutuamente– en una narración compartida.

5. LA DISPOSICIÓN DE INVESTIGACIÓN

5.1. ATENDER SENSIBLEMENTE Y EXPLORAR CON EL OTRO

La palabra *observación* nos llega desde el latín compuesta por las raíces *ob-* (delante), *servare* (guardar, conservar) más el sufijo *-ción* (acción y efecto), por tanto, observar sería la acción de conservar aquello que tenemos delante de nuestros ojos. ¿Conservar el qué? Al otro con el que estamos en relación, o, asimismo, a lo otro de la experiencia que me resulta extraño. ¿Y conservarlo de qué? De ‘yo’ y mi lenguaje (Zamboni 2004:25): de mis esquemas conceptuales desde los que arrojo los prejuicios con los que intento eliminar la sensación de extrañamiento que el otro y lo otro me provocan por ser, su existencia, ajena a mi identidad.

Para poder ver al otro con la mayor fidelidad posible necesito suspender las imágenes previas que ensucian mi cuerpo sensorial, mi percepción, con interpretaciones anticipatorias. Para poder pensar el sentido pedagógico de una experiencia educativa, necesito vaciar la mirada y limpiarla de las representaciones que neutralizan su presencia (Bárcena 2012:166). Pues tanto las representaciones como las interpretaciones no hacen más que proyectar aquello que soy, aquello que creo ya conocer, ya saber, ya dominar, ya haber aprendido, sobre el acontecimiento que vivo o me vive o vive a través de mí. Y en esta acción inconsciente impido que mis ojos puedan mirar otra cosa que no han visto antes, impido que mi cuerpo pueda sentir o pensar algo diferente y nunca experimentado.

Por todo ello, esta investigación requiere de mí una mirada limpia, una mirada atenta, una observación de la presencia entera del otro (Skliar 2010:143). Una escucha vacía de pretensión de conocimientos, una escucha del movimiento del cuerpo del

otro y del cuerpo mío atravesado por la experiencia. Porque el ser del otro, y el del acontecer del acontecimiento, me hablan. Y para escuchar lo que dicen he de abrir en mí la pregunta por el otro y la pregunta por lo que está aconteciendo, aconteciéndole, aconteciéndome. Y dejarme decir.

De alguna manera, abandonar la centralidad totalizadora de mis ideas u opiniones, de mis conceptos o técnicas, de mis conocimientos o discursos, y trascender cualquier identidad autoritaria que otorga calidad de experto o especialista (Larrosa 2013:85). Identidad que empequeñece, que me construye, y te construye, como un fijo e invariable sujeto encajado en lo que se conoce de antemano, previamente, sobre él. Debido a que lo que el otro tiene de otro es, precisamente, aquello que lo hace irrepresentable, in-interpretable, in-identificable e, incluso, incomprendible. Porque cuando el espacio está lleno de mí no hay lugar para el otro, vaciar la mirada.

¿Cómo entro en contacto con el otro? Si me sitúo en esa posición inamovible en la que yo, como investigador, ya estoy completamente definido, anulo la posibilidad de que algo me pase, debido a la rigidez que reproduzco en la experiencia. Hay que mirar en qué medida ese contacto con la realidad afecta a mi punto de partida, de tal forma que dejo que las cosas que encuentro me modifiquen, me afecten a mí (Larrosa 2013:613), es decir, contribuyan a modular o modificar mis posiciones de sujeto soberano. Soy sujeto soberano cuando yo creo conocer, de antemano, lo que hay que investigar.

Pero la experiencia manda, y la atención no sólo ha de posarse en los contenidos, en la conversación o en la relación, sino, más aún, en qué me está pasando a mí con eso que pasa. No temer ser sensible, ser desde el cuerpo (Masschelein 2008:30), contemplar desde el cuerpo, el aprendizaje cotidiano en la observación. Para dar cuenta del encuentro con el otro necesito, si quiero que algo me pase con él, disponerme de forma sensible.

5.2. CUIDAR LA (EX)POSICIÓN Y BUSCAR LAS PALABRAS

Se trata de cuidar la posición: ¿Cómo me voy a acercar al otro? ¿Cuál es el mejor modo que tengo de acercarme a la realidad desde un punto de vista educativo? No como alguien que está interesado en establecer cualquier tipo de relación, sino un determinado tipo de relación, una educativa. ¿Cómo acercarme al otro sin convertirlo en un instrumento, en un número, en un expediente? ¿Cómo sin tematizarlo, sin meterlo en una caja? Se trata de cuidar la posición para no alzarme autoritariamente sobre el otro. Preguntarme si entiendo que el otro no es un objeto que ha de aportarme una serie de informaciones que busco. Preguntarme si me estoy dejando hablar en la conversación, y si lo hago sin perder el sentido que me orienta (Skliar 2010:137).

Si el investigador estudia a alguien, es decir, si me coloco en esa posición de opinar sobre alguien, es esa la posición del juicio y la interpretación. Del sometimiento por empequeñecimiento del otro (Larrosa 2003:281). ¿Dónde está el respeto a la singularidad? ¿Dónde la verdad de la humildad? Por otra parte, la adopción de ese ensalzado y distante lugar, evita que nada me pase pues sólo encontraré la reproducción de mi conciencia y de lo que ya creo que conozco. Si el lenguaje ya viene dado por el aparataje de la investigación; si soy yo como investigador quien trae el lenguaje al encuentro con el otro; si antes de la experiencia, ya está determinada la dimensión de las palabras, se anula cualquier posibilidad de crear (Larrosa 2003:65). Pues, en esa situación, sólo podemos ya manejarnos en las palabras que vienen prefijadas.

A fin de contrarrestar esta tendencia, la propuesta es la búsqueda atenta y presente de las palabras. Hablar se habla sobre la marcha, en mitad de la experiencia, dando espacio a los silencios que dicen más de lo que parece. Como investigador, he de padecer la experiencia de buscar las palabras en cada instante (Contreras y Pérez de Lara 2010:82) y de respetar los silencios. En lugar de traer las preguntas formuladas y bien estructuradas, en vez de fijar el lenguaje y el poder, he de prestar atención al

otro y dejar que algo aparezca ahí. Que algo aparezca en esa conversación y en esos silencios. ¿Cómo me relaciono con las cosas, a partir de esa tensión creadora cuyo hilo es el *no saber*?

Cuando investigo he de demorarme un poco para que la respuesta no sea inmediata. Uno ha de preguntarse: ¿Qué está pasando aquí? Y también: ¿Qué me está pasando ahora? Demorarme un poco para aplacar la impetuosa necesidad por interpretar, entender y explicar. Como investigador he de abolir, en mí mismo, la demanda por construir una teoría que me salve de que algo me transforme (Bárcena 2012:84). Al contrario, he de padecer la descolocación de todo aquello que creo conocer de mí mismo. El camino es, a la vez, el tiempo. Necesito más tiempo de relación porque el obstáculo, el verdadero problema, lo hallo en no saber cómo estar cerca del otro.

El conflicto subyace en no ser capaz de quedarme en el asombro, en la escucha atenta del otro y de mi cuerpo, en suma, se trata de permanecer un poco en el *no saber*. Poder instalarme, como investigador, en la ignorancia y escribir desde ella no sólo lo que sedimenta en mí como saber de la experiencia sino, más incluso, sobre aquellas cosas con las que no sé muy bien qué hacer (Gadamer 1977:431). Debo recordarme que investigar es, ante todo, hacerme preguntas y sostenerlas; y no tanto acudir a la resolución de datos debido a la angustia que, a veces, me ocasiona la incertidumbre.

5.3. LA ESPERA ASCÉTICA Y ESTAR A LA ESCUCHA

La espera ascética es una espera que no se precipita. Lo que quiere decir que la palabra no representa lo real, sino que es capaz de tocar la experiencia del contacto con el otro y en mitad del temblor (Larrosa 2008:2). La palabra que habla desde cierta inquietud que causa la exposición propia. La palabra que ha sedimentado en sabiduría e intuición tras la afección recibida por aquello que es diferente a mí.

Se trata de reconocer que lo que tengo delante no puede ser nombrado. Y que la verdad de que no pueda ser nombrado no es

una llamada al silencio sino una búsqueda a corazón abierto, lenta y paciente, de la palabra fiel (Larrosa 2008:3). Ya que, cuando no soy capaz de nombrar algo, eso me incita no a la quietud sino a la inquietud de encontrar una palabra. Es una inquietud que, como no sé explicarla con las palabras que ya tengo, me veo violentado a buscar la palabra que toque la experiencia con mayor fidelidad.

El lugar donde se experimenta lo indecible es el silencio del acontecimiento (Gadamer 1977:429). Por ello necesito crear un tipo de escritura que encuentre las palabras leales para nombrar la experiencia. Se trata de aceptar que el lenguaje necesita inventar para ser fiel. He de inventar mi lenguaje para serme fiel al pensarme. Re-significar lo que acontece y lo que me pasa en ello. Producir sentidos que descoloquen al lector y le den a pensar, esbozando una poética que lleve mi identidad, y la suya, a la transmutación. Que el pensamiento pueda proyectar tanto las luces como las sombras de la realidad, con sus complicaciones y sus contradicciones, como si fuera una luz que no ciega.

Se trata de la espera ascética y de demorarse un poco. Se trata de quitarme la armadura y esos mecanismos desde los cuales estoy acostumbrado a mirar, sentir y relacionarme. Se trata de quitarme lo que me estorba para alimentar un contacto complejo con lo real (Larrosa 2010:109). Se trata de una mirada que me permita interrogarme y pensar. Pensar una mirada que no busca sino que encuentra, no esperar a hallar algo sino mirar lo que, ciertamente, se va presentando.

Algo así como un tipo especial de escucha que suspende la interpretación precipitada de lo que, y de quien, acontece (Masschelein 2008:25). Y es, por último, un modo especial de mirada que se deja sorprender por lo inasible que aparece: lo siempre nuevo de la experiencia. Después de haberme descolocado, se trata de colocar, de hilvanar otra vez el sentido educativo de la experiencia sentándose a escribir el cómo y el qué de ese temblor.

II

ORÍGENES DE UNA INQUIETUD PEDAGÓGICA (ANTECEDENTES)

INTRODUCCIÓN

Presentaré a continuación una serie de experiencias vividas a lo largo de mi trayectoria de ocho años como educador. Esta lectura consistirá en una selección de situaciones pedagógicas que han sido elaboradas en formato de escena o anécdota. Relatos que tienen el propósito de mostrar algunos asuntos importantes para entender el motivo y origen de esta investigación, como si con ellos extendiera una especie de mapa donde pudieran verse gran parte de las inspiraciones que me han llevado a proyectar una tesis doctoral. Algo así como el esbozo de una serie de puntos desde los cuales parte mi inquietud por estudiar en educación; dicho de otra manera, el dibujo de las dudas y malestares que disparan el nacimiento de mi necesidad de colocarme, de un modo particular, como investigador. En este sentido, esta escritura ha intentado responder a la pregunta acerca de: ¿qué me interesa e impulsa a iniciar una investigación educativa?

Por lo tanto, en este primer movimiento he querido presentar una constelación de cuestiones e incertidumbres en cuanto a mi propia vinculación con el oficio de educar. Preocupaciones que, a lo largo de los años, me han ido causando una incomodidad, por así decir, la sensación de una carencia de recursos para pensar “la” y pensarme “en” relación con el otro. De ahí que este texto se haya compuesto a base de fragmentos que revelan mis propios breves y alteraciones como educador. Y de ahí, también,

que la lectura del mismo vaya abriendo inquietudes sobre el sentido pedagógico de algunas, y muy concretas, situaciones. Un desconocimiento se repite en el fondo como un mantra silencioso: ¿qué significa acompañar al otro de la educación? Por eso las escenas que voy a exponer aspiran a suscitar en quien lee, no sólo las preguntas que yo mismo experimenté al vivirlas y elaborarlas, sino cualesquiera otras preguntas que resuenen en uno tanto o más que las apuntadas por quien escribe.

Por otro lado, con este texto tengo el objetivo de mostrar mi colocación como investigador, entre educador e investigador, y el modo de investigar que he podido ir habitando. Mediante la narración quiero contar cómo he ido llegando a un modo de investigar y de cómo plantearme su realización en un proyecto de tesis. Las escenas que voy a exponer no son simplemente anécdotas de cosas que he vivido, sino que van componiendo poco a poco una historia para contar. El relato de cómo he ido dando forma a un modo de relacionarme con mi experiencia, el cual me ha llevado a un modo de investigar y a la necesidad de dar el salto de mi trabajo como educador social a la idea de una tesis doctoral. Ya no se trata, solamente, de las situaciones inmediatas sino de verme en la narración para mostrar un arco temporal en el que se ve un movimiento. El movimiento que cuenta la historia de cómo pasé de ser educador a investigar, es decir, se trata de dar cuenta de cómo ha ido configurándose mi colocación de investigación. Para ello pongo en juego un pensar que circula con los acontecimientos y las escenas para dar lugar a un recorrido en el que van cobrando forma mi proyecto, mis dificultades, mis decisiones, mi estado de ánimo investigador y, de esta manera, se va viendo el modo en el que entiendo la investigación como investigación de la experiencia.

«Y eso, cómo una cosa te lleva a otra, se puede contar en el flujo narrativo, no contando literariamente –me decía en una tutoría José Contreras, mi director de tesis–. Narrativo quiere decir situarse en la temporalidad por la cual van sucediéndose, o sucediendo en ti, preguntas, preocupaciones, decisiones, extrañamientos, búsquedas... que te llevan a un lugar.» En este

caso, los orígenes de mi inquietud me llevan al lugar de la escuela (como se cuenta en el Capítulo III); el tránsito personal que contaré a continuación va llevándome a un camino, a unas resoluciones, a unos propósitos, con unas preguntas y con unas inspiraciones. Un camino que comenzó cuando, en Valencia en 2008, tras diplomarme como Técnico Superior en Integración Social, entré a trabajar en un Centro de Acogida de Menores; un camino que siguió en 2011, cuando me incorporé a un Centro Abierto Infantil y Juvenil mientras realizaba mi Trabajo Final del Grado de Educación Social, junto a la profesora Clara Arbiol, quien me enseñó un nuevo modo de preguntarme por el sentido pedagógico: investigar la experiencia educativa y pensar la práctica de la relación con el otro. Un camino que continúa en 2013, en Barcelona, donde empiezo a trabajar en otro Centro Abierto para niños y adolescentes, y al mismo tiempo, curso el máster de Investigación y Cambio educativo en la Universidad de Barcelona, donde soy invitado, por José Contreras, a participar en el grupo de investigación ESFERA (*Experiència, Saber i Formació d'Educadores i Educadors - Recerca i Acció*) y con el cual paso a colaborar oficialmente en 2015 al conseguir una beca APIF (*Ajuts de Personal Investigador en Formació*) de la Universidad de Barcelona; beca gracias a la cual no sólo tengo la oportunidad de proyectar una tesis doctoral y formar parte de un grupo de investigación consolidado, sino que me abre la posibilidad de iniciarme en la docencia en un contrato de tres años en los que doy clase en los grados de formación inicial en Educación Primaria y en Educación Social.

Todo este tránsito personal, que describe un camino que me lleva a la escuela como escenario de investigación, y cuyo proceso de aproximación y negociación se relatará como “itinerario del trabajo de campo” en el Capítulo III de esta tesis doctoral, tiene que ver con la historia de una inquietud educativa que se convierte en inquietud investigadora. Una historia en la que, como se verá a continuación, irán decantándose una serie de cuestiones que me preocupan y que, progresivamente, trataré de darles una organización apropiada para que pueda visualizarse

claramente: por una parte, las necesidades y desacomodes que me condujeron a proyectar una investigación; por otra parte, cómo fueron desarrollándose los tanteos, los problemas y los avances en torno a mis preguntas; y, desde otra perspectiva, cómo el mismo proceso me ha ido acercando a una sensibilidad especial acerca de un modo de entender la investigación como investigación de la experiencia. Lo cual implica señalar cuál es mi auténtica inquietud pedagógica de investigación, explicitar, en suma, cómo se ponen en relación mis incertidumbres o mis dudas pedagógicas con mi necesidad de investigación. Y cómo esa necesidad de investigación, además, se ha ido nutriendo a lo largo de mi experiencia como educador, cómo se ha reformulado en las elaboraciones del Trabajo Final de Grado, y cómo, después del máster, fue incrementándose cuando empecé a dar clase gracias a la beca predoctoral, una primera experiencia docente que provocó la aparición de nuevas preguntas en mi conciencia y que produjo, también, que las cuestiones que me inquietaban desde el inicio de mi carrera, cobraran un cariz especial. En definitiva, trataré de explicar cuál ha sido el recorrido de dicha necesidad de investigación hasta desembocar en el planteamiento de una tesis y en una colocación determinada respecto a la investigación; un recorrido que acabará, como se verá, en que alguien me ofrece el escenario escolar para realizar el trabajo de campo.

1. INSPIRADO POR UNA RAZÓN SENSIBLE

Comenzaré por el principio, por ejemplo, por el año 2006, cuando tenía 22 años y la empresa de creatividad publicitaria en la que trabajaba me propuso firmar un contrato indefinido de 1.500 euros al mes. Contrato que rechacé, junto a mi incipiente carrera como diseñador gráfico, para volver a un instituto y matricularme en el Ciclo Formativo de Integración Social. «¿Por qué te vas a estudiar eso?», me preguntó el, por aquel entonces, director de arte y marketing. «Aún no lo sé», recuerdo que le contesté; sin embargo yo pensaba en dedicar mi vida a ayudar a

los demás. Lo que me arrancó de la publicidad y del diseño, quizá, fue una cierta vocación de servir a los otros. Vocación que se expresó con el deseo de cursar Psicología pues sentía que, en las relaciones que solía mantener hasta ese momento, tenía bastante habilidad para colocarme en disposición de escucha. Algo así como una sensibilidad que me permitía entender los conflictos que me compartían los demás, de algún modo veía lo fundamental de desarrollar una cierta empatía. Es verdad que este deseo de ayudar, de apoyar, de acompañar los diferentes procesos vitales de las personas, estaba inicialmente motivado por un trabajo personal conmigo mismo. Quizá, es posible, que mi deseo de servir a los otros empezara como una proyección de mi propia necesidad: la de ser acompañado, la de ser escuchado por alguien, la de ser comprendido, la de ser orientado en la vida. ¿Qué debería de aprender para alimentar el crecimiento de una persona? ¿Cómo colaborar con alguien que lo está pasando mal? ¿Cuál es la formación que puede enseñarme a establecer relaciones de ayuda? Estas tres preguntas podrían valer como la síntesis de la inquietud que me sacó del ámbito de la publicidad y el diseño, y movió mi biografía hacia los oficios de lo humano.

Me decanté por la psicología porque, hasta ese momento y desde los 16 años, había estado yo leyendo prolijamente libros de psicoterapia y auto-ayuda con la meta de ayudarme a mí mismo. Pero, si bien es cierto que aquellas lecturas nunca me sirvieron de mucho para resolver mis aprietos, sí contribuyeron a acentuar en mí una sensibilidad, una disposición a las relaciones y a ir subjetivando un lenguaje que ampliaba y profundizaba mis habilidades de percepción, descripción y conversación con las “realidades” exteriores e interiores de las personas. Aunque he de admitir que este lenguaje, a la par y más tarde, me ha supuesto otros tantos quebraderos de cabeza, pues a menudo funciona como una máquina de nombrar y diagnosticar los fenómenos de la vida, reduciendo el pensamiento y la experiencia a unos significados y a unos sentidos predeterminados, dificultando con ello la posibilidad de operar críticamente, de interpretar

partiendo de la propia voz o de replantear la situación desde otros puntos de vista.

En cualquier caso, motivado por estos intereses y alentado por el apoyo de algunas amigas y amigos que estudiaban psicología, me presenté en la secretaría de la facultad para solicitar información para matricularme. Recuerdo salir llorando del edificio, bajar desconsolado las escaleras de la puerta principal, porque, al no tener aprobada la prueba de acceso a la universidad (suspendí la selectividad en 2002), no podía inscribirme para cursar psicología. Las vías de acceso que se me abrían, por tanto, eran dos: presentarme de nuevo y aprobar la selectividad o matricularme en un Ciclo Formativo Superior que tuviera acceso directo, una vez cursado, a las carreras de Humanidades y Ciencias Sociales. Así que me inscribí a la Formación Profesional en Integración Social, en 2006, con la aspiración de acceder, más tarde, a Psicología. Sin embargo, al cabo de dos años, a mediados de 2008, entré en un Centro de Acogida de Menores para realizar el *practicum* de dichos estudios y, tras finalizarlo, y al comprobar mi interés y mis relaciones con los chicos y chicas del Centro, la directora me ofreció quedarme con un contrato a media jornada.

Las relaciones con los niños y los jóvenes del Centro de Acogida transformaron las perspectivas de mi proyecto profesional. Así como Ismael Sanz, un profesor del ciclo formativo (del Departamento de Servicios Socioculturales y a la Comunidad), que un día me dijo: «*Tú eres educador social, tienes que continuar estudiando.*» Ismael y los chavales del Centro me enseñaron la traducción de lo que se escondía detrás de mi, quizá ingenua, vocación de servir a los demás: la pedagogía en su sentido original griego de acompañamiento de una singularidad hacia la otredad del mundo y los otros, pero al mismo tiempo, el apoyo a la vida y al crecimiento de aquel que lo requiere por circunstancias equis. De algún modo, cuando me encontraba en relación con los chavales sentía que ese era mi lugar y que mi propósito estaba claro. Quería verlos desarrollarse, quería pensar junto a ellos, quería dejar de ser quien se suponía que yo era,

quería formarme y transformarme a su lado. Quería estar a su lado cuando necesitaran algo en lo que yo, tal vez, podría colaborarles, quería seguir conviviendo con ellos, quería hacerme responsable, quería aprender a dar la respuesta adecuada. No obstante, descubrí que el oficio de educar era y es, para mí, el oficio más difícil, complejo y esencial del mundo.

Durante el primer año de trabajo en el Centro de Acogida –en 2008, yo tenía 23-24 años–, muchas noches regresaba a casa después de la jornada con un fuerte malestar emocional. Recuerdo entrar en el piso que compartía con dos amigos e ir directamente, y sin mediar palabra con nadie, hasta mi habitación para encerrarme en silencio y en completa oscuridad. Buscando que mi cuerpo se sosegara, me tumbaba en la cama, acuciado por algunas situaciones que había vivido junto a los niños en el Centro y preocupado porque, en esas situaciones, no sabía qué convenía hacer y qué no hacer. ¿Cuál es la respuesta adecuada en tal circunstancia? ¿Cuál es el sentido educativo que debería imprimir en mi acción? ¿Cómo estar en relación con el otro sin confundirme en su dolor? Estas preguntas ejemplifican las incertezas que, emergiendo en la inmediatez de la práctica educativa, inauguraron mi necesidad de comprender la experiencia desde la experiencia.

Aunque de eso, por aquel entonces, todavía no me había percatado; de lo que sí pude darme cuenta era de que no contaba con los recursos y las habilidades que necesitaba para pensar educativamente las relaciones que estaba creando con los chicos y chicas del Centro. Las palabras de que disponía se me deshacían bajo el paladar, desaparecían como si, en realidad, no dijeran nada, no dijeran lo que dicen decir. O caían como rocas de hielo, las palabras, en el suelo que se extendía entre nosotros. Lo intentaba, pero no conseguía decir lo que pensaba, o tal vez, lo que sucedía era que no confiaba en lo que pensaba. O quizá mi pensamiento no era tal, sino una reproducción de lo mismo, la repetición de una antigua palabra que ha perdido su capacidad de tocarnos, de acariciarnos, de conmovernos. Me hacía falta un lenguaje para nombrar y pensar la experiencia de la relación,

pero también, un lenguaje para inventar nuevas maneras de estar junto a los niños, un lenguaje para describir el acontecimiento que irrumpía a veces a ultranza y poder encontrar un modo de colocarme, sin sucumbir ante la dificultad, y buscar la respuesta adecuada al proceso del otro. Una lengua capaz de sortear la egológica posición de autoritaria desigualdad, y de interrumpir el curso normal de las cosas, para ver qué de lo propio estaba poniendo en medio de la relación que podía estar entorpeciendo la expresión de la singularidad del otro.

2. RAÍCES DE LA ORIENTACIÓN INVESTIGADORA

Ahora que lo veo retrospectivamente, la pregunta por la alteridad y por la extrañeza que me causa la diferencia radical del otro, es la pregunta que me ha acompañado en mi trayectoria desde el principio. Una auténtica inquietud me atañe desde aquellos primeros días hasta hoy: la atención a la alteridad y la respuesta al otro. O dicho más precisamente: la profunda cuestión acerca de mi propia experiencia de incomodidad ante la incomprensión del otro y la preocupación por cuál es la responsabilidad pedagógica en el cara a cara con ese otro. Como dijo José Contreras en una de nuestras tutorías: *«Para mí la alteridad es la zozobra que te causa lo ininteligible de alguien»*.

En el transcurso de mis relaciones en el Centro padecí un doble encuentro que, al parecer, establece el fundamento tanto de mi voluntad de investigar como de la decisión del modo de investigación de la experiencia. Hablo del encuentro personal con la imposibilidad de entender al otro y, a la vez, con la exigencia ética y educativa de dar una respuesta cuidadora.

Aunque de esto, como he dicho antes, todavía no me había percatado. Supongo que lo que me encaminó a estudiar Educación Social –en 2009, con 25 años– fue, además de graduarme para mejorar mis condiciones e inclinaciones laborales, la ilusoria aspiración por adquirir un conocimiento total con el que hallar solución a cualquier conflicto en el Centro y con el que sentirme seguro frente a cualquier situación práctica. Y exactamen-

te eso fue lo que, durante cuatro años, intentaron transmitirme la gran mayoría de docentes con los que compartí la carrera: un saber cierto y tecnocientífico que uno sólo debía aprender para después aplicar, no sin antes realizar un ejercicio de reflexión sobre la práctica, un ejercicio aparente pues la misma reflexión estaba condicionada por los parámetros y presupuestos de un lenguaje omnipotente y sin vitalidad, impersonal y desprovisto de sensibilidad, que quería ver al otro sin ser visto. No obstante, repito de nuevo, de esto me percaté un cierto tiempo más adelante, cuando, afortunadamente, conocí a dos profesores que me cambiaron la vida y me abrieron un cosmos infinito: la investigación.

En los cursos que compartí con cada uno de ellos, Clara Arbiol y Francisco Jódar, me descubrieron la capacidad transformativa de la lectura, la potencia revolucionaria de la escritura, un modo de pensar lo todavía no pensado. Pude ir aprendiendo una forma de comprender la investigación a través de la búsqueda del sentido pedagógico de la experiencia y, clase a clase, fue revelándoseme un lenguaje con el que podía dar significado a lo que vivía en mis relaciones educativas. Clara Arbiol y Francisco Jódar colocaron, entre el mundo y yo, una nueva lengua con la que nombrar lo que me pasaba y nos pasaba en el Centro y, por tanto, una lengua con la que pensar el oficio de educar, o sea, pensar en tanto ir más allá de lo conocido para zanjar la imposibilidad del encuentro con el otro.

La lectura, la escritura, la conversación, el pensamiento, fueron convirtiéndose, en torno a la experiencia de la relación y la pregunta por su sentido pedagógico, en algo así como los pilares metodológicos a partir de los cuales indagaba en mi propia práctica, poniéndola seriamente en cuestión, para orientarme en mi trabajo como educador en el Centro de Acogida. Sobre todo cuando comencé a desarrollar, en el año 2012, mi Trabajo Final de Grado acompañado por Clara Arbiol quien, a la par, estaba finalizando su tesis doctoral: *La pràctica de la relació educativa. Una recerca narrativa del saber de l'experiència d'educadores socials* (2013, Universitat de València). Clara

desplegó sobre mi mesa una literatura tan arraigada en la vivencia subjetiva como fuertemente inspirada en la tradición filosófica. Durante el proceso del TFG pude comprobar el riesgo que supone escribir en primera persona, la dificultad de mantenerse fiel a la verdad de uno mismo. Las conversaciones que mantuve con esta profesora me enseñaron, día a día, el poder del pensamiento a la hora de elaborar un saber pedagógico tomando como base de estudio la propia experiencia vivida. Y es que en mi primer contacto con la investigación educativa realicé una exploración de mi propia práctica en un Centro Abierto, también en Valencia, en el que acababa de entrar a trabajar recientemente.

Algunas de las relaciones que allí tenía con los chavales me llevaban a menudo, por el dolor o el malestar que atravesaban sus vidas y las de sus familiares, a una angustia difícil para mí de sostener. Sentía mi cuerpo temblar en algunas situaciones y las dudas surgían tan desordenadas que acababan por paralizarme. *«A veces no sé qué hacer, qué decir; no sé cómo dirigirme al otro, ni siquiera sé qué pensar –recuerdo que le decía a Clara Arbiol–, y esto me provoca una terrible angustia.»* Intentaba explicarle el desconcierto en que en ocasiones me veía perdido, sobre todo cuando en esas ocasiones el sufrimiento parecía ocuparlo todo. En esos momentos me quedaba rígido como el mármol, bloqueado, paralizado en pleno choque contra algo completamente desconocido para mí. Sumido, por tanto, en una espantosa inmovilidad. *«El otro llega con su novedad y su alteridad, y a veces con su dolor, y nos deja perplejos –dijo Clara–. La angustia puede llevarte a la confusión. Para no confundirte con el sufrimiento del otro has de quedarte en esa sensación de extrañeza tuya.»* Y añadió una pregunta que me apropié inmediatamente: *«¿Qué te pasa a ti, en una relación educativa, con el dolor del otro?»*

Mi tesina para obtener el título de graduado en Educación Social se tituló: *La perplejidad en la relación educativa. Para estar contigo sin confundirme en ti*. En la que traté de dar sentido a la experiencia de perplejidad en educación como un camino

donde, ante el sufrimiento del otro, la sensación de extrañeza –el temblor, el asombro– puede permitirnos, en realidad, sortear la angustia y situarnos en la consciencia. Es decir, tomar distancia y ver la diferencia que existe entre ambos puede conducirnos a no entrar en la confusión y conseguir, por tanto, vincularnos en una relación educativa. El TFG me ayudó a tomar incluso distancia de mí mismo y contemplar cómo lo que sostenía mis preguntas era, nada más y nada menos, que la búsqueda de un sosiego en las relaciones educativas. Y ese sosiego era algo que andaba paralelo a una comprensión: la de la maquinaria prejuizadora, pues no era sino la agitación, la urgencia y la angustia las que, a menudo, la ponían en marcha. Comprendí que debía nombrar los prejuicios, conocerlos, para estar alerta antes de ensuciar mis ojos con ellos y que obcecaran mi mirada, no fuera que de pronto el humo negro de la maquina de enjuiciar me obnubilara la visión y lo único que pudiera ver fuera a mí mismo, en lugar de al otro en su irreductible singularidad.

Aquella investigación estaba estructurada mediante cuatro claves semánticas que funcionaron como puertas que, al abrirlas, me ayudaron a entrar y mirar la experiencia, es decir, lo que a mí me pasaba en lo que allí estaba pasando con el otro y cuál era mi responsabilidad en todo ello. Los cuatro ejes que menciono y con los que estructuré mi TFG fueron: la acogida, el deseo, la confianza y el acompañamiento, que a su vez, en las conclusiones del estudio se abrieron y mostraron otras tantas claves de indagación: la atención, el consentimiento, la medida, la extrañeza, el cuidado, el tiempo y, por último, la alteridad, porque como decía Clara Arbiol: *«Si es que es la alteridad, siempre es la alteridad»*.

Apoyándome en estas claves pude registrar los signos de los acontecimientos que, en el día a día en el Centro, me resonaban pedagógicamente para llevar a cabo su reconstrucción mediante una narración que diera a la reflexión algo del sentido y del significado que, de una realidad, allí se revelaba. Luego, tras escribir los relatos de experiencia, lo que hice fue iniciar una labor de pensamiento con la que puse en conversación dichos cuatro rela-

tos con otros textos de autoras y autores de literatura pedagógica. Un proceso de escritura que me llevó, progresivamente, a profundizar, ampliar y extraer una serie de hilos de sentido que pude ir recogiendo en la parte final del trabajo como una síntesis a modo de orientaciones para la práctica de la relación educativa.

Hay dos relatos de aquel estudio que podrían servir para mostrar algo de las razones de mi modo de escritura y de la visión que se sostiene a lo largo de esta tesis doctoral y, al mismo tiempo, para continuar explicitando mi lugar como investigador y que se pueda, así, ir entendiéndose con cierta concreción el planteamiento de esta búsqueda y de cómo, este viaje de formación, supone también la revelación de un mundo particular.

3. PENSAR EL PROPIO OFICIO DE EDUCAR

Las dos historias que voy a contar ahora transcurren en 2012 cuando trabajaba en un Centro Abierto Infantil y Juvenil, y ambas son fruto de mi TFG en Educación Social que desarrollé a mis 27 años. Como se verá, las dos narraciones hablan de la zozobra y turbación que mi conciencia padece en el encuentro con la otredad absoluta. De distinta manera, las dos tratan de comprender la experiencia vivida suscitando la pregunta por el sentido pedagógico que en ellas respira. Se cuentan escenas en las que un educador tropieza con sus dificultades para desarrollar el oficio y cómo sus propias necesidades van convirtiéndose en motivo, interés y tema de investigación. Una vez hechas estas aclaraciones pasaré, ahora, a narrar las historias a las que me refiero.

Recuerdo que estaba sentado alrededor de una amplia mesa, junto a un grupo de adolescentes: Sandra, Yuri, César, Raúl y Silvia, y que teníamos un encargo —procedente de los directores del Centro Abierto—: el objetivo —impuesto, como digo, desde arriba— era alentar a los chavales para que se expresaran y anotarlos para que, el día de la gala de Navidad que estaba próxima,

cada uno realizara una lectura de algo importante para él ante el público asistente en el auditorio.

Así que vamos a escribir en unas hojas algunas cosas sobre temas que nos preocupan o interesan en cuanto a la vida, las relaciones y el mundo. Esos lugares comunes que a veces tanto cuesta habitar, más todavía, supongo, si uno tiene alguna discapacidad. Yo debo ayudarles a escribir porque parece que no tengo ninguna discapacidad, que soy el educador, que soy el que sabe mientras ellos deben esperar que yo les indique (pues se dice de ellos que no son capaces) el buen camino a seguir. De esta manera ocupo, sin remedio porque esta *egótica* impostura no me deja otra opción, mi asiento con palpable y casi desamparado nerviosismo. Añado además, a esta situación de perplejidad, el hecho de conocerlos hace demasiado poco tiempo como para que la confianza entre nosotros sea una condición en la que apoyarme en este momento.

No sé muy bien qué hacer. No tengo la menor idea de cómo enfrentarme a esta experiencia, no sé quiénes son, no saben quién soy. Paradójicamente me doy cuenta, gracias a perderme un poco en la sensación de extrañeza, que la perplejidad que experimento abre mis sentidos y no sólo, pues mi pensamiento comienza a hilar finas cuestiones que excitan mi cerebro. La experiencia de perplejidad en la que estoy inmerso me sacude tanto que me siento caer del taburete en el que estoy amarrado con la tersa cuerda de mi intencionalidad. Tan tersa, tan apretada, que puede partirse en el instante más delicado, en una vibración inesperada, y hacerme caer de mi altura, de mi superioridad de educador, de mi, en definitiva, torpeza. La torpeza de los presupuestos de mi discurso harán, ciertamente, que trastabilles hasta caer a ras de suelo y así poder mirar la diferencia desde el respeto al otro y no desde el empequeñecer al otro. Pero por ahora, como no sé muy bien qué hacer, me limito a esperar en silencio a que alguien diga algo y me salve de salir huyendo por la puerta de atrás.

Para mi desconsuelo nadie se atreve a hablar, parece que su idea no es tan contraria a la mía, el denominado educador debe

pronunciarse primero, o quizás es esa la costumbre a la que han sido inducidos desde niños. Puede que nunca les preguntaron por su deseo, por lo que tampoco saben cómo seguirlo, cómo compartirlo. Pienso la cantidad de ocasiones en las que en mi vida, por circunstancias, no he sido capaz siquiera de hallar una brizna de mi deseo; en más de una no he sabido que yo tenía un deseo. También pienso en las ocasiones en las que he suplantado el deseo de otra persona con el mío propio y cómo esas relaciones, por así decir, no han terminado nada amigablemente.

Sobre la mesa, cada uno de nosotros tiene delante un folio en blanco, un vacío para crear, un deseo por escribir y, por otro lado, una parte de uno mismo que ha de perderse en el cenit de una transformación con todo el riesgo que eso conlleva. Veo que César ya ha rayado la mitad de su hoja llenándola de círculos que se tocan, se cruzan y se encierran los unos en los otros. Con el ruido del bolígrafo de César recorriendo y arañando el papel, yo miro mi bloc todavía vacío entre mis manos. Quedo ensimismado y tembloroso, pensando en qué piensan ellos, que levantan sus ojos hacia mí con tímida vergüenza, con media sonrisa y cabizbajos. Qué esperan de mí, me pregunto dando origen así al principio del mal, pues ese es el inicio de la confusión: creer que yo debo de ser alguien para ellos, alguien que evidentemente no soy; me confundo cuando en los devaneos de mi subjetividad intento interpretar o adivinar la suya. La experiencia de la confusión se me apodera al enredarme en cuestiones como la lástima que el otro me inspira, las especulaciones sobre la subjetividad del otro o pensar que sé perfectamente qué es lo mejor para él. Entonces la incomodidad se me instala en las piernas como deseando, impaciente, que algo ocurra para recobrar la seguridad. Para salir de esta espera, de esta expectativa.

Pero nada ocurre, solamente el silencio y las miradas que hacen de los segundos horas, y no puedo evitar ya descolocarme, alterarme, algo me pasa en esta situación en la que me he puesto enteramente en juego. La exposición al riesgo de lo que pueda significar una experiencia de alteridad –de aquello que es *otro* distinto a ‘yo’ y a todo lo que yo tenía previsto, o sea, de lo dife-

rente a uno— deviene, como ahora, en una afección del sentido que uno posee de sí mismo. Y ahí algo cambia en uno y aprende por reconstrucción de aquello que en sí se ha deformado.

Pero la impaciencia que me atosiga, a pesar de estas últimas palabras, esquivo el resquicio de mi abrigo y me empuja a buscar respuestas que me inyecten unos gramos de artificiosa tranquilidad: ¿Qué haría Rocío? ¿Qué diría Jordi? —mis colegas educadores—. Pero las respuestas, en este momento, no hacen más que descubrirme todavía más perdido porque, como yo no soy ni Rocío ni Jordi, no me sirven mis especulaciones. Sólo me queda aceptar la angustia, sostener los sentimientos libres de prejuicios, esperar al tiempo; y aceptar la labor de contemplación de los pensamientos que, seguramente, me dicen cosas al oído pero, como no son las cosas que creo que debería de escuchar, no las oigo. En los instantes de la experiencia de extravío y desvanecimiento del ‘yo’, la actividad de prestar atención a lo que está pasando es una tarea de un alto grado de sutileza en la que uno, como arena húmeda, debe dejarse atravesar para que algo nuevo florezca.

No obstante, parece que hoy no soporto esta inquietud y la angustia me embarga la consciencia obligándome a sujetarme a las ideas preconcebidas: escribo algunas preguntas en mi folio para proponérselas al grupo: «¿Qué espero de la vida? ¿Qué cosas me hacen bien? ¿Cómo puedo hacer el bien a otra persona? ¿Qué deseamos de la amistad?» Pero al leerlas en voz alta, mientras ellos me miran también desde el desconcierto de su rostro, comienzo a sentirme como lo haría un embustero que ha forzado en exceso su ya dilatada ética. Y es que esas preguntas resultan estúpidas, «no son niños», me digo avergonzado porque no quiero dirigirme a ellos como si lo fuesen. Me preocupa estar con ellos y que su discapacidad sea lo único que alcancen mis ojos a ver. No quiero una mirada obstruida por mis propios conocimientos, ni quiero que se me emborronen los ojos a causa de mis prejuicios, y tampoco estoy dispuesto a la miopía de creer que ya sé todo lo que hay que saber. No quiero que la angustia que me ocasiona lo diferente —a mí— que hay en el otro

condicione mis formas de estar con ese otro ni que, peor todavía, que eso me impida desenvolver el encargo que con ellos tengo como educador: dar una respuesta solícita a las necesidades de su proceso de maduración.

Hasta aquí el primer relato de aquel TFG en el que ya se puede observar de qué hablo cuando hablo de investigar la experiencia y cuál es el lugar en el que me coloco y desde el que trato de comprender el sentido de las situaciones educativas. Por otro lado, espero que tanto este primer relato como el que sigue a continuación, puedan servir para volver todavía más explícito no sólo el origen de una inquietud pedagógica sino el pasaje de ésta a una inquietud investigadora. Dicho esto, pasaré a presentar una segunda historia acontecida y reconstruida también en 2012, y que persiste en la tensión entre alteridad y respuesta.

De pronto percibí un suave golpe en la espalda, una mano llamaba mi atención sin yo esperarla. Al girarme encontré a Leticia, sonriéndome. Le devolví la sonrisa y le di, con inseguridad, un beso en la mejilla. La gente charlaba antes de entrar en el Centro y Leticia, frente a mí, levantaba una mano haciendo con ella círculos en el aire y emitía, al mismo tiempo, un tenue e intermitente gemido desde su garganta. Leticia Intentaba decirme algo con lengua de signos, o, de hecho, me lo estaba diciendo pero yo no lograba entender su mensaje.

Leticia tiene sordera y algún tipo de discapacidad que le impide, también, comunicarse mediante el habla. Sin perder la sonrisa, Leticia busca la manera de comunicarse conmigo mediante los gestos, sobre su rostro y sus hombros, de sus arqueados brazos. Se lleva una mano a la cara y la mueve ahí, rápido, tanto que ni siquiera puedo distinguir entre los signos que marca con su lenguaje. Luego hace un par de ademanes sincronizados con los dos brazos y, por último, señala hacia el otro extremo de la calle.

Noto la sensación de extrañeza, en mi cuerpo, apoderándose por completo. Enmudezco, me paralizó, guardo un forzoso silencio. Esto comienza a ser habitual, esta perplejidad producida por el choque de un acontecimiento que no había previsto.

Un choque, por lo demás, azaroso, que tiene que ver con la suerte y que me interrumpe hasta tocarme. Me quedo mudo porque, deduzco ahora, mi lenguaje no puede nombrar eso que me está pasando, tocando en lo íntimo, de tan ajeno que me resulta. Y ese silencio, según Hannah Arendt, es una invitación para desconectar de lo dado y conectar con uno mismo para poder pensar esa realidad; o como, en mitad de una reunión, apuntaba Jordi un día que: *«las cosas que nos pasan con los chavales y que nos sacuden, nos agitan, nos rompen los esquemas, abren sin querer una grieta en el camino para poder sentir lo que estamos haciendo y reflexionarlo.»* A lo que Rocío, después, añadiría un: *«aunque nuestra acción se paralice, porque esa experiencia es nueva para nosotros, y que nos desmonta el tinglado en pequeñas piezas, hemos de estar ahí, presentes y atentos, para hacernos cargo de lo que está pasando en la relación y reconstruir un nuevo puzzle junto al otro.»*

Pues ahí estaba yo en mitad de ese espeso bosque, chocando contra el acontecimiento como con un árbol que había ignorado con descuido. El árbol, la experiencia de relación con Leticia en ese momento, me hacía saltar por los aires mi propio orden de cosas. Tanto que me perdía en la cantidad de sentimientos que se me despertaban estando a unos centímetros de Leticia y, sobre todo, mi imposibilidad de entender eso que intentaba comunicarme. Sentía mucha incomodidad, estaba avergonzado y enfadado conmigo pues, a pesar de mis esfuerzos por descifrar lo que me decía con el más sutil de sus gestos, estaba perdido en lo que allí sucedía entre nosotros. Una parte de mí pensaba que debería de poder comprenderla y eso, confundirme en esa idealización, me enojaba profundamente.

El desasosiego me arrastraba a más desasosiego; la intención de encontrar una solución a mi angustia y al dolor que sentía, sobrevolando ese abismo sin fondo, solamente conseguía que me refugiara todavía más en la preocupación de mi cabeza. Separándome así de Leticia y del presente de la relación; ese presente, por cierto, era lo único de lo que podía percibir una constatación brutal y, por tanto, a lo único a lo que podía agarrarme.

Me encontraba nervioso, agitado, estaba sufriendo y no quería que ella sufriera porque yo no era capaz de comprenderla. Pensé, de golpe, cómo había proyectado mis sentimientos de tristeza, de miedo e incluso de soledad sobre Leticia como si ella fuera un muro en blanco. Confundía mi sufrimiento con el suyo, es más, con mi *idea* de su sufrimiento. Me preocupaba por su sufrimiento cuando en realidad el que estaba inmerso en la angustia era yo. Ella parecía, al contrario, de lo más tranquila. Ahora que estoy en el silencio de mis adentros, alejado de aquel acontecimiento y desgranando el secreto que me condujo a la parálisis, pienso que ella no estaba pasándolo mal debido a que yo presentara ciertas dificultades para comprenderla.

No obstante, de aquella índole neurótica brotaban mis ideas confusas cuando, incesantemente, se me repetían instándome a tener en cuenta la desgracia y el sufrimiento que debía de haber sentido Leticia cada día durante toda su vida. Esa lástima proyectada –por mi culpa y mi vergüenza aprendidas y normalizadas– sobre su subjetividad, aniquilaba la suya y hacía del espacio de la relación algo imposible. Ya no era ella sino yo proyectado. Cuando me dejó atrapar por la lástima, como por cualquier otra imagen del otro, me envuelve un halo de angustia que acaba de oscurecer mi mirada levantando un muro de piedra entre ambos. Entonces, como había terminado haciendo en muchas ocasiones, fue muy fuerte la tentación a asentir con la cabeza para hacer creer a Leticia que ya la había entendido y poder así, con esa mentira, salir de aquella dolorosa frustración.

Pero no mentí, esa vez me resistí a la confusión en la que me había enredado otras veces, dejando en mi interior el espacio adecuado para la distancia entre dos subjetividades diferentes –la de Leticia y la mía– que deseaban interactuar desde sus diferencias. Recuperé la consciencia y la atención se me enclavó en la inmanencia del presente más radical. Hice saber a Leticia por señas, como pude, que no estaba entendiendo lo que quería decirme. Me di cuenta de mi discapacidad para, asimismo, comunicarle mi dificultad. Ella repitió más lentamente la voluble composición de movimientos en lengua de signos, pero nada,

que no le pillaba ni una. Después de esto, con una mano abierta hacia ella le pedí que parase un segundo y con la señal de “tiempo muerto” solicité un receso. Acto seguido fui en busca de Inma, que estaba a unos metros, y le solicité su ayuda para traducir lo que Leticia quería decirme. Había visto alguna vez a Inma y a Leticia hablar en lengua de signos. Inma llegó y se colocó a nuestro lado, Leticia repitió por enésima vez lo que trataba de comunicarme e Inma hizo, con ternura y cuidado, de mediadora entre los dos. Y es que esa es la cuestión en la relación educativa, cuando aparece el dolor consustancial a la vida, quizá el amor opera mediando entre dos alteridades.

Con estas historias he querido subrayar que mi interés por la investigación, ya en la elaboración de mi TFG, nació de una profunda y casi desesperada necesidad por hallar una forma de pensar el significado de lo que vivía en mi oficio de educador. La perspectiva desde la que debería comprenderse los objetivos y el método de esta tesis tiene que ver, por lo tanto, con mi subjetiva y singular manera de establecer una relación de pensamiento con mi propio oficio. Y lo que me impulsa en este ánimo indagador, lo que hay detrás de este proceso doctoral que empecé en 2015, es la misma pregunta que me embistió, fundacional, en mi primer día como educador en el año 2008 y, también, es la misma pregunta que me llevó a matricularme en 2009 en el grado de Educación Social, y más tarde, a desarrollar un TFG en 2012 procurando investigar en los apuros de mi práctica para elaborar un saber a partir de mi experiencia, y después, es la misma pregunta que me hace dejar Valencia en 2013 y mudarme a Barcelona para, habiendo encontrado otro trabajo de educador en la ciudad, cursar el máster en Investigación y Cambio Educativo de la Universidad de Barcelona y, por último, es la misma pregunta que me inspira a la hora de escribir esta página hoy, 25 de abril de 2018.

4. LA CUALIDAD SIGNIFICATIVA DEL FENÓMENO

Creo que esa pregunta que me embistió aquel primer día de mi trayectoria como educador y que hasta hoy me acompaña y remueve, puede verse en una anécdota que me gustaría plasmar a continuación. Traeré aquí esta anécdota que ya narré, dándole un importante recorrido de pensamiento, en un trabajo académico anterior, concretamente en un ensayo que presenté para la evaluación final de una asignatura que impartía la profesora Clara Arbiol en la Universidad de Valencia. Aquel ensayo recogía seis textos que escribí a partir de una serie de pistas, temas y reflexiones que fueron apareciendo a lo largo del curso. Fechado el 30 de abril de 2011, este trabajo lleva por título: *El educador que padeció su temblor. A vueltas con la experiencia, la atención, la presencia, la alteridad y la relación*, y al abrir el librito en que lo encuaderné, encuentro una frase –que escuché decir, uno de aquellos días, a mi profesora de yoga– que copié en la segunda página: «*La arrogancia es una protección para no ser vulnerable.*» Entonces recuerdo cómo la vulnerabilidad ha sido, a lo largo de los cuatro capítulos centrales de esta tesis doctoral, un importante foco para mi pensamiento; pues la vulnerabilidad, como condición de lo humano, me ha servido no sólo para buscar el sentido de la responsabilidad pedagógica ante la alteridad radical, sino, al mismo tiempo, para hallar una orientación práctica a la hora de disponer mi cuerpo desde la atención ética ante la mirada ineludible del otro –un ser que, como uno mismo es, ante todo, frágil–.

Como iba diciendo, en esta pequeña anécdota extraída de un texto mayor, puede verse ya la pregunta primigenia que, desde que tuvo lugar en 2008, me ha guiado con su candente e inagotable luz hasta la producción de una tesis doctoral. Y esa pregunta es la pregunta que llevo repitiendo desde el inicio de este capítulo y, por descontado, es la pregunta que alumbrará esta investigación y que, sin duda alguna, quedará sin responder al final de la misma. Pero de momento, sin más rodeos, pasemos a la anécdota que porta en sí la cuestión acerca de: ¿Cómo tomar

una responsabilidad para con la relación, salvaguardando el misterio irresoluble que es una infancia?

Recuerdo especialmente cuando conocí a Anabel en mi primer día de trabajo en el Centro de Acogida. De pie sobre las escaleras del vestíbulo, con sus catorce años y el pelo negro como la noche, su expresión me transmitió dureza y su mirada me pareció implacable. En nuestro primer encuentro, me miró fija y sostenidamente, sin moverse desde lo alto del tercer o cuarto escalón. Y esperó pacientemente durante esos segundos, que ahora rememoro largos como horas, hasta que me acerqué a ella para saludarla. Entonces, ella me tendió la mano veloz y rígida, como interponiendo una barrera entre ambos, como una guerrera hace uso de su escudo. Me dio su mano para que yo no le diese un beso al presentarnos, eso me explicó en otra ocasión cuando le pregunté al respecto. Ese beso obligado, impuesto, que tantas veces había soportado contra su voluntad, desbordando su deseo. Un beso no consentido, un contacto forzado, un tacto maltratado. Como la libertad de su corazón entre los muros en que vivía, eso me reveló más tarde, cuando nuestra relación fue tomando confianza como para expresarnos.

Y allí delante de mí, usando su escaso poder, de pie sobre la escalera que funcionaba como una atalaya desde la que ella defendía su espacio ante otro posible adulto moralizador, Anabel me tendió la mano y me dijo: *«A que no aguantas aquí ni dos semanas.»* Su frase me descolocó y perdí mis equilibrios gramático y físico. Algo en mí reconoció el sufrimiento de su cuerpo, el desamor o la frustración, el no puedo más que esgrimía su forma de mostrarse. Y tomé el significado de su frase como tal, en su sentido literal, es decir, como un reto, como un desafío. Supongo que de alguna manera di cabida a sus palabras y las interpreté leyendo que lo verdaderamente importante era ir creando condiciones para el encuentro.

Leí sus palabras como una invitación a acercarme y permanecer aunque, a primera vista, parecían decir todo lo contrario. Pero ese *«A que no aguantas»* quizá decía otra cosa, en una segunda o tercera mirada, una interrogación: “¿A que no *me*

aguantas?”. A que no me acoges, a que no eres capaz de ponerte en relación sincera y humilde conmigo; porque yo soy una tía muy dura, porque yo soy muy fría y peligrosa. ¿A que no te atreves?, porque eso es, precisamente, lo que yo necesito. Lo que interpreté de aquella situación es que Anabel me estaba retando a ponerme en juego con ella, y que lo que dijo desde la altura de un tercer escalón en el vestíbulo del Centro, quería decir justamente lo que quería decir (ni más, ni menos, ni otra cosa).

Recuerdo que poco a poco fuimos pasando tiempo juntos. En el centro el tiempo pasaba a un ritmo lento y esto nos permitió coincidir y estar. Jugábamos con los más pequeños y así íbamos conociéndonos despacio. Hasta que un día ya nos sentábamos en el jardín para charlar cuando volvía de la escuela. Ahora considero que eso era, tal vez, lo que ella quería: hablar y ser escuchada en un espacio de tranquilidad sin prisas. Ser mirada por unos ojos que acogen la vibración de su ánimo, sentir que su presencia era reconocida completamente. Dejarse confiar y abrirse como pura necesidad humana de mostrarse y ser atendida. Dejar de notar la presión ejercida por los mercenarios que tratan de “arreglar” o de “reconducir” su vida. Desahogarse o, de alguna manera, contar lo que tuviera que contar sin ser juzgada. Todo eso aprendí con Anabel. Hoy reviso mi diario pedagógico de entonces y descubro que, el 12 de Junio del 2011, apunté algo que ella me dijo ese día: *«Me caes bien porque tú no me dices lo que tengo que hacer. Ni lo que está bien o mal»*.

Anabel me enseñó a escuchar los mensajes “entre líneas” de aquello que expresaban las chicas y los chicos que convivían con ella en el Centro de Acogida. Qué era lo que querían decir pero no decían en aquello que sí, en realidad, estaban diciendo. Cuáles eran sus sentimientos y pensamientos escondidos o confundidos detrás de sus actitudes, sus decisiones, sus comportamientos. Anabel me enseñó, en cierta manera, a abrir los ojos, limpiar la mirada y permanecer atento a lo que allí pasaba, a lo que allí les pasaba. Con ella aprendí a estar a la escucha, sencillamente, sin la imperiosa necesidad de hacer algo para ayudar-

la, sin la urgencia de resolver su malestar. Aprendí a acompañar sus dificultades y sus malestares sin negar su proceso singular con consejos ni explicaciones no solicitadas. Comencé también a aprender a sostener mi propia agitación ante el dolor, primero el de ella misma, y gracias a ella, el de los demás chavales. Quizá, lo que hizo Anabel fue iniciarme hacia un lugar propio como educador; un lugar desde el cual, partiendo de mis vivencias, podría, con el tiempo, ir ordenándome –subjetivamente– como una persona con responsabilidad pedagógica con niños y jóvenes.

Por consiguiente, el deseo que mueve esta tesis está ya presente en esta anécdota, en suma, la causa original de mi lugar como investigador. Se podría decir que junto a estas tres últimas historias, el texto que estoy elaborado va dibujando quizá un arco temporal en el que pude verse cómo va configurándose mi colocación de investigación. Ahora, mi intención es continuar explicitando otras inspiraciones que me han encaminado hacia la proyección de este estudio, así como tratar de dar a entender los razonamientos con los que he ido componiendo un especial modo de practicar la investigación de la experiencia. He tratado de compilar escenas que irán esbozando una forma de producir la presencia, una forma de prestar atención y una forma de percibir y describir las dimensiones pedagógicas del fenómeno.

5. UNA BÚSQUEDA DE SENTIDOS EXISTENCIALES

Para ello regresaré de nuevo al período que va del 2008 al 2011, para contar la historia de mi relación con otros dos niños del Centro de Acogida, Samuel y Tomás. Narro estas historias porque considero que muestran un cierto recorrido personal en el oficio en el que van apareciendo conflictos e incertidumbres que apuntan hacia la necesidad de pensarme como educador. Y asimismo, en esa labor exploratoria, he querido acompañar al lector a que se piense como educador, lo cual es, en realidad, lo que me ha ido moviendo en esta tesis, invitar al lector a que se deje inquietar por mis propias búsquedas e interrogantes.

En 2008, Samuel pagó mi inexperiencia y todas mis dudas de educador novel. Además, pagó la revolución emocional que yo transitaba con 24 años. Samuel me llamaba «gordo» porque sabía que me dolía. Era su forma de poner a prueba nuestra relación. Hasta que un día pensé: ya está bien, por aquí no paso más. Y le llamé «cojo».

Samuel tenía siete años y necesitaba confirmar que yo estaría ahí cuando le hiciera falta. Samuel cojeaba ligeramente de una pierna y era mejor que yo siempre (¡siempre!). Tenía esa actitud de superioridad conmigo, quizá, para protegerse de sentir cosas. Por ejemplo, cuando le dijeron: «*Dani va a ser tu tutor*», él respondió: «*Vaya putada, el tío éste.*» Para Samuel, todo el mundo era mejor que yo y lo hacía mejor que yo. Estaba todo el rato diciéndome las cosas que, según él, debería de hacer o que, directamente, las hacía mal. Aunque le dedicara ocho mil horas a buscar un regalo para él.

Recuerdo unas navidades que teníamos un presupuesto muy ajustado para comprarle una mochila. Pero a Samuel no le valía cualquier mochila. Él quería una de la marca Nike y de color negro.

«*Toda negra*», dijo.

«*De acuerdo*», contesté. Y recorrí media ciudad buscando una mochila Nike, de color negro, por veinte euros. No fue fácil ni divertido ir de tiendas en la vorágine navideña. Gracias a Samuel memoricé todo el stock en mochilas de Nike para la temporada de invierno del año 2008: “el magisterio de Samuel”, lo llamábamos entre los educadores del Centro de Acogida.

El día de reyes magos, yo estaba muy contento y satisfecho porque estaba seguro de que la mochila iba a fortalecer nuestro vínculo de confianza. Tenía el regalo perfecto para Samuel y sólo quería verlo tan contento como yo. Este era el sentimiento que me animaba aquel día. Aquel día en que, a nuestra señal, todos los chavales del Centro se abalanzaron sobre sus regalos. Y más que desenvolver el paquete, Samuel arrancó el papel en dos tirones. Se quedó mirando la mochila un segundo, le dio un

par de vueltas sosteniéndola en el aire y luego me clavó su mirada.

«*No me gusta, porque tiene una línea roja*», me dijo.

Yo quería llorar. O pegarle. Pero me aguanté.

La verdad es que me costó entrar en relación con Samuel, fue difícil que confiáramos el uno en el otro. Para saber si podía sentirse seguro conmigo, me hizo pasar la prueba de la vergüenza. Un día íbamos caminando por la calle y se me escapó. Echó a correr y se encerró en un cajero.

Al otro lado del cristal, el niño golpeaba la puerta y hacía muecas obscenas y pantomimas desafiantes. Los otros tres niños del Centro que estaban a mi cuidado señalaban a su compañero mientras voceaban emocionados y se partían de la risa. Además, como era media tarde y los niños acababan de salir de la escuela, había mucha gente paseando por la acera. Y todo el mundo que pasaba por allí se me quedaba mirando; me miraban como pensando: “vaya, qué mal padre joven”. Mientras, yo me había quedado paralizado y helado de la impotencia y la rabia. Estaba allí afuera, con tres críos en la calle y con otro dentro de un cajero haciéndome burlas desde el interior.

Entonces, sin saber por qué, empecé a girarme hacia las personas que nos miraban y les decía: «*¡No es mi hijo, no es mi hijo!*» La gente pensaba: “tan joven y con un niño tan pequeño y tan maleducado”. Y yo casi les gritaba: «*¡No es mi hijo!*»

Ésta fue la prueba de la vergüenza.

En cambio, las noches eran otra historia. Al caer la tarde los niños se transformaban. No sé si para bien o para mal. No creo que esa sea la cuestión. Muy pocas veces lo es. La cuestión es que cuando oscurece siempre necesitamos a alguien. Y los niños del Centro más todavía.

A Samuel le entraban todos los miedos por la noche, al irse a la cama y enfrentarse al silencio. Entonces me decía que yo tenía el pelo como el de su padre. Al cual Samuel no conocía; además, no era así, porque su padre tenía el pelo rubio y rizado, mientras el mío es moreno y liso. Lo comprobé en una fotografía que había adjuntada a la ficha de ingreso del niño. Aunque

eso no era lo importante; lo importante era que, muchas noches, Samuel me preguntaba si yo me iba a ir del Centro antes que él. A lo que yo le decía: *«Seguramente sí, Samuel, pero lo importante es que nos cuidemos ahora»*.

Él me decía: *«Ya, pero te irás antes, ¿verdad?»*

Y yo, sentado en su cama, esperando a que le hiciera efecto la medicación, le respondía: *«Sí»*.

Con Samuel me di cuenta de que querer no siempre es suficiente. Él tenía un hermano mayor que lo quería con locura. Eric, se llamaba Eric su hermano. Un chico de aspecto ágil y fuerte a la vez, como su nombre. Venía a visitarlo de vez en cuando. No hablaba mucho. Era breve, misterioso. Pero se notaba que quería mucho a Samuel. *«¿Por qué no puedo estar con mi hermano si me quiere?»*, decía el niño. Porque querer no es suficiente, pensaba yo. Eso le decía: *«Porque querer no es suficiente, Samuel.»* En este caso no era suficiente porque su hermano tenía que dejar las drogas primero y ordenar un poco su vida antes de hacerse cargo del niño.

Yo vivía esa situación con una sensación de dureza, de gravedad, percibía un peso sobre mi espalda. Escribo esto del “peso sobre mi espalda” y sospecho de mi trabajo de acompañamiento. Porque sé que un educador no debe cargar con el dolor del otro. Que mi responsabilidad es estar ahí en una relación de ayuda, junto a Samuel, pero sin hacer mío su dolor. Estar solícito ante la experiencia del otro pero sin fundirme con él. Ser capaz de apoyar su crecimiento y quitarme de en medio para no estorbar. Me pregunto por la distancia adecuada, por la medida de la proximidad. ¿Hasta dónde debe de llegar la responsabilidad y hasta cuándo implicarme en su vida?

Aún conservo el brillo del recuerdo de Samuel diciéndome que me extrañaba. Lo hizo por teléfono en 2010, después de dos años juntos. De la emoción que sentí al escucharlo, los ojos me ardieron enrojecidos. Porque eso, Samuel no te lo regalaba. Tenías que ganártelo. Pero no quería ganarme su reconocimiento porque yo lo necesitara para cubrir una falta de mi amor propio. No soy un pedigüeño de cariño, lo aclaro porque así contado

puede dar lugar a equivocaciones. Es la relación la que precisa el amor, o sea, el deseo de cuidar lo que juntos estamos creando. No se trata de una carencia afectiva personal, sino de acompañar el tramo de un proceso de vida.

Para que haya relación, me pregunto, si el otro debe darnos antes el permiso para acercarnos. ¿Cómo esperar a que el niño nos autorice para entrar en relación con él? Y me pregunto, también, sobre el valor de que sea el otro quien nos dé su consentimiento para que podamos acompañarle.

Que Samuel me dijera aquello significaba, para mí, que me reconocía una cierta autoridad en su vida. Crecer en relación, entonces, depende de un pequeño pero inmenso gesto. Para niños como Samuel, confiar en un adulto es una licencia que no firman nunca con ligereza. Al contrario, lo reflexionan bastante, a su manera y en sus tiempos. ¿Acaso no puso a prueba una y otra vez mi compromiso con él? ¿Cuál es el verdadero sentido de la responsabilidad para con una infancia? Samuel fue piedra de toque de mi capacidad de respuesta. Otra enseñanza para la vida, cortesía de “el magisterio de Samuel”.

De hecho, cuando Samuel confiaba en ti, lo hacía de corazón, no era ningún juego. Recuerdo que de las patadas que me daba, tuve cientos de moratones en las piernas. ¿De qué está hecha la paciencia que no pierde la esperanza? ¿Cómo ver las posibilidades en una criatura más allá de su agitación y sus agresiones? De algún modo, sus enfados y sus rabietas nos daban pistas acerca de las formas en las que bloqueaba la tristeza que él en el fondo sentía. Nos preguntábamos cada día cómo desbloquear sus potencias que parecían limitadas por una historia complicada y un espacio de vida empobrecedor. ¿En qué consiste un buen lugar para vivir? ¿Cómo elaborar una disposición que lo proporcione?

Persistir en la relación con Samuel era experimentar la crisis y la frustración. Me hacía poner en duda mi capacidad de acoger la novedad que traía a la relación cada día. A veces me devolvía la imagen de mis propios prejuicios, a veces el encuentro era cosa fácil, a veces lo mejor para ambos era que yo me alejara. Alejarme para ordenar mis sentimientos y pensarme en medio

de la experiencia. Alejarme para recobrar el sentido educativo de nuestra relación y, entonces sí, atenderlo en su diferencia. Porque el desacomode al que me empujaba la situación, me exigía tomar distancia de ella para regresar con otra mirada y las pilas cargadas. ¿Cómo reconocer cuál es la distancia apropiada en una determinada situación?

Una cosa es cierta, cuando Samuel consentía su fe en la relación, el vínculo era fortísimo. Pero nunca, nunca jamás, podía anticiparme a lo que iba a pasar.

Cuando paseábamos por la calle, Samuel iba por ahí insultando a la gente. Además, tenía un montón de tics nerviosos. Guiñaba un ojo, se mordía los labios, se hacía sangre en las uñas, agitaba los hombros. Me preocupaba mucho su malestar, se le veía a flor de piel. Y los días que más alterado estaba, Samuel me decía: “tarugo, tarugo de mierda, que hueles a sobaco escocío”. Aunque ahora es gracioso, no es para reírse. Primero, sus nervios ascendían rápido hasta ese punto de agitación y, luego, progresivamente, iba bajando hasta relajarse.

Una vez lo llevaron a hacerle unas pruebas y ese día me explicaron que Samuel tenía mucha ansiedad. Motivo por el que perdía el control de sí mismo, tenía esos tics y se ponía a insultar o a gritar a menudo. Conocer esto provocó un cambio en mi forma de mirarlo. Esa misma tarde fui a buscarlo a la salida de la escuela con otra mirada. Creo que yo tenía otra mirada, pues él, a su manera, me lo hizo saber.

Los insultos de Samuel me hacían sentir perdido y culpable, creía que me insultaba porque él pensaba que yo no era capaz de relacionarme con él. Sin embargo, después de aquello pude aceptar que el problema no eran mis habilidades como educador. No era mi condición de educador lo que estaba puesto en juego ahí, sino la vida del niño. Supongo que ese día lo miré diferente. Ese día por la tarde, Samuel me cogió fuerte de las mejillas en la puerta de la escuela. Me apretó tan fuerte que me hizo daño. Tan fuerte de alegría y de la emoción. De contento que estaba porque él, por primera vez, se sentía visto por mí.

Claro que no puedo demostrar que una cosa fuera consecuencia de la otra. No puedo justificar que aquella alegría se debiera a que yo, en aquel momento, veía ciertas cosas –que antes no podía–. Dudo que las cosas que nos pasan en las relaciones educativas puedan comprobarse científicamente. Sólo puedo ofrecer un relato de lo que experimenté y algunas cuestiones pedagógicas que aquello me suscitó en mis primeros años como educador. Aunque, tal vez, con este texto pueda ir desembrollando algunas de las inspiraciones que sostienen e inspiran esta investigación de la experiencia.

El caso es que me di cuenta de que yo miraba mal a Samuel y él me golpeaba todo el día. No es que eso cambiara de la noche a la mañana; lo que cambió fue que pude comprender que el niño estaba hecho un lío por dentro. Y eso hizo que lo pudiera mirar diferente. En ningún momento le dije que lo estaba mirando diferente, sin embargo, él lo había percibido. En la puerta de la escuela, Samuel me había recibido diferente.

Con Samuel me pregunté por la mirada que encuentra posibilidades. La mirada que ve lo que hay, lo que el otro tiene. No lo que le falta ni lo que debería hacer o debería ser. Los ojos que aceptan por sobre los ojos que rechazan.

Me acuerdo de que Samuel sólo quería vestirse con la misma ropa, el mismo pantalón y la misma camiseta. Para él sólo existían ese pantalón y esa camiseta. Podríamos haber tirado el resto de su armario que ni se hubiera dado cuenta. El cuello de la camiseta había perdido casi totalmente su elasticidad. De tan desgastadas, las rodillas del pantalón estaban a punto de agujerarse. Era imposible convencerlo de que cambiara vestuario, tenía una fijación terrible con esas prendas. Por otra parte, como en el Centro lavaban la ropa cada día podía repetir sus prendas favoritas a diario.

Después de probar cien y un argumentos para convencerle, un día llegamos a un acuerdo. Conseguimos pactar con él que, a cambio de que cada día se pusiera una camiseta distinta, podría no obstante repetir el pantalón siempre que quisiese –si estaba limpio, claro–. Nos puso otra condición, que fuera yo el único

que podía abrir su armario y tocar su ropa. Acepté, a regañadientes. Y se lo dije: «No es un trato justo.» Pero Samuel no atendía a justificaciones. En cualquier caso, nuestra relación no se basaba en una justicia de la equidad sino en una justicia educativa. Lo que quiere decir que mi deseo estaba orientado a cuidar de su vida y, a la vez, a estar pendiente de que él cuidara de sí mismo. Y sin embargo, en el centro de esta tesis, todavía sigo preguntándome qué significa cuidar y de qué se compone la práctica del cuidado.

Samuel no quería que nadie tocara su armario porque allí escondía muchas cosas. Guardaba secretos, objetos que recogía por ahí y escondía en su armario. Había un Playmobil bombero que encontró en la calle, un tiranosaurio de peluche lleno de polvo, chapas de botellines de refresco con caras de futbolistas, cromos de Pokemon, imanes para nevera, coleteros de todos los colores, una botella de plástico con arena dentro, una camiseta de su hermano y unos guantes viejos. En un lugar desprovisto de intimidad y donde no sólo tu biografía es transparente, sino también, tus pertenencias materiales; los objetos de Samuel eran muy importantes para él porque representaban un espacio material propio, o sea, esas cosas eran suyas, eran sus cosas.

O no. O simplemente eran basurilla y ya está. Como escuché decir a un educador: «*La basurilla de Samuel*», dijo. Puede que tuviera razón y sólo fueran trastos inútiles. De todas formas, lo que no conocemos de los demás también les hace ser quienes son.

Aún así, esas cosas para el niño estaban cargadas de significado. Tanto sentido tenían para él que no quería que nadie abriera su armario. «*Nadie abre tu armario nunca, Samuel*», le decíamos. Le mentíamos, claro, porque alguien tenía que limpiar por dentro, lavar la ropa y organizarlo de nuevo. La cuestión es que donde algún educador veía basurilla y trastos de la calle, otros educadores veíamos tesoros. Samuel sabía si tú veías basura o tesoros, no sé cómo lo sabía, pero lo sabía. Y no puedes tirar a la basura el tesoro de un niño. Por eso creo que él me

abrió las puertas de su armario a cambio de poder repetir el pantalón cada día.

Por aquel entonces tenía un colega educador, Héctor, que lo recuerdo diciendo una frase en la que a veces me sentía reconocido. «*Como educador hago muchas cosas “como un padre”*», decía él. Yo vivía mi trabajo educativo *in loco parentis*, por ejemplo, cuando compraba a algún niño cosas que en el Centro no dábamos. A Samuel le compraba fijador para el pelo. Le compraba un bote que costaba 2 euros. Para que fuera guapo a la escuela. Es posible que algunos digan que eso es asistencialismo, generar dependencia institucional o como quieran llamarlo. Francamente, pienso que asistencia habría sido compadecerme de él. Yo sólo le di gomina para que fuera guapo a la escuela. Que le falta gomina, pues gomina. Luego, no es cierto que vinieran todos los chavales a pedirme cosas. Esa es una creencia falsa, un estereotipo de la educación social. Nadie me pidió ninguna cosa que, realmente, no necesitara. Tampoco creo que haya actuado desde la caridad, sino desde el cuidado “del cuidado” del otro. La caridad tiene una finalidad que acaba en uno mismo, dar algo a alguien para sentirse satisfecho consigo mismo.

Pero: Cuidar del otro, ¿no será prepararlo para cuidar de sí mismo y aprender a ir retirándose poco a poco? Si le daba fijador de peinado a Samuel era porque yo percibía que él se vivía mejor cuando iba a la escuela sintiéndose limpio y aseado que cuando iba sin sentirlo. Veía que cuando él, consigo mismo, se sentía bien por fuera, eso favorecía a que se sintiera bien por dentro.

Recuerdo que cuando le tocaba cita con el médico, íbamos juntos a desayunar a una cafetería. Por suerte, la directora del Centro me permitía hacerlo, aunque lo pagaba de mi bolsillo. Pero el rato de estar bien que compartía con Samuel no podía pagarse con dinero ni con nada. Con “estar bien” quiero decir estar los dos desayunando, tranquilamente, sin el peso de que él era un niño de Centro y yo un educador social. “Estar bien” es estar, y nada más. Compartir un momento, hablar de cosas normales y hacer tonterías. Estar en la relación por el puro placer de

estarlo. O sea, sin la intención de que sirva para otra cosa. Sin objetivos educativos ni técnicas terapéuticas. Como un hombre y un niño cualesquiera sentados en una cafetería cualquiera. Si tenía que responder a una situación con algún chaval en el Centro, a menudo me llegaba esta pregunta: ¿qué haría si fuera mi hijo? Entonces, experimentaba algo así como un deseo de atender, de favorecer su madurez y de construir lazos con el mundo. Aunque, reconozco, no sabía cómo hacerlo. ¿En qué consiste dar hospitalidad a los recién llegados?

Un día fui en coche con Marina, una compañera educadora, a buscar a Samuel a la salida de la escuela. Se acercaba el verano de 2011, hacía buen tiempo y lucía el sol de media tarde. Recogimos al niño antes de lo planeado y nos quedó poco más de una hora libre por delante. Nos vimos los tres metidos en el coche y nos preguntamos: ¿qué haría una madre y un padre con su hijo durante una hora libre? Pues ir a merendar a una heladería con terraza que había en una calle junto a un parque de juegos. De pronto, me giro hacia Samuel y lo veo llorando. Extrañada, Marina me mira encogiéndose de hombros. «*Samuel, ¿por qué lloras?*», le pregunta ella.

Pero él no dijo nada. Se sorbió los mocos y tragó saliva.

Samuel lloraba de lo contento que estaba. Eso interpretamos luego. Contento de ir a merendar con Marina y Dani. Alguien diría que aquello que hicimos ambos educadores excede el reglamento de un Centro de Acogida, sobrepasa los límites de cierta lógica institucional, que fue asistencialismo, que no es una actitud profesional, que confundimos la vida personal con el trabajo, que perdimos de vista la finalidad educativa, que generamos falsas expectativas en el niño. Sin embargo, todo lo que hicimos Marina, Samuel y yo fue sentarnos en la terraza de una heladería a charlar, tomar el sol y bebernos un batido de fresa y plátano.

En el año 2010 llegó Tomás, un niño de tres años que se me dormía en los brazos. No había conocido a su madre, que era trabajadora del sexo y estaba desaparecida. Al padre, que anduvo metido en la droga, lo habían asesinado. No cuento esto con

el afán perverso de seducir la atención del lector, sino porque era esto lo que había tras la historia de Tomás. Esa era su familia, no se sabía de nadie más. Y por ese motivo entró al Centro.

Tomás tenía una parte oscura, como una sombra que lo rodeaba. Nunca lo vi llorar ni quejarse de nada. Su mirada parecía tener una mitad ausente. Como si hubiera perdido el brillo en los ojos. Las mejillas de Tomás eran rojas y calentitas como dos manzanas al horno. Recuerdo que, para dormir, tenía muchas pesadillas. Le costaba bastante conciliar el sueño y, algunas noches, se despertaba de madrugada. A veces Marina se sentaba en el borde de su cama y le cantaba la canción: *Estrellita dónde estás/ me pregunto quién serás/ En el cielo o en el mar/ un diamante de verdad/ Estrellita dónde estás/ me pregunto quién serás.*

Y Tomás cada noche le preguntaba: «¿Qué es un diamante?»

«Para mí es muy difícil no implicarme cuando son tan pequeños –decía Marina–, me cuesta mucho mantener la distancia porque su necesidad es muy fuerte.» Porque su necesidad es muy fuerte –pienso ahora– mi propia necesidad también es una necesidad muy fuerte, aunque de distinta índole: la de desarrollar un lenguaje que me sostenga en las relaciones educativas. Un lenguaje fiel a mi experiencia y a mis saberes, que me permita pensarme con el otro. Una lengua para el encuentro con la alteridad irreductible que hay en cada presencia. ¿Con qué palabras puedo nombrar lo que, entre nosotros, está por venir?

Pero hablaba de la relación con Tomás, con quien había congeniado muy bien. «*Congeniar es hacer algo genial con alguien. Cuando te encuentras con alguien, se despierta el genio que llevamos todos dentro*» –recuerdo que decía Marina.

Algunos fines de semana, cuando los mayores se iban a clubes de tiempo libre, Tomás y yo salíamos a dar un paseo. A veces lo sentaba en el coche, en su sillita especial, y conducíamos por la ciudad en busca de un parque. Mientras tanto, hablábamos de cosas, hacíamos tonterías, poníamos música, cantábamos y bailábamos, comprábamos chucherías. Son cosas que yo viví con mi padre y con mi madre y con mi hermano, pero: ¿con

quién iba a vivirlas Tomás? No lo sé. Algunos se llevarían las manos a la cabeza. Nosotros, con las manos, llevábamos a Tomás al parque.

Además, descubrí que a Samuel le gustaba ver cómo tratábamos a Tomás. Supongo que, al tener Samuel siete u ocho años y ver a Tomás tan pequeño, se identificaba con él. Esta situación provocó que Samuel comenzara a mirarme con otros ojos. Todavía siento alegría al acordarme de aquellos momentos en el sofá después de comer. Tomás haciendo la siesta, acurrucado a mi lado. Emilio en otro sofá con Samuel, que no se dormía, porque a él le costaba un poco más.

En contraste con estos ratos del puro placer de estar juntos, había muchas exigencias administrativas: Programas Educativos Individuales, Programas Operativos Anuales, Informes Sociales, Fichas de Seguimiento, Diarios de Campo, planificación de actividades y talleres... porque “los niños tienen que hacer cosas” y “hay que hacer cosas con los niños”. Sin embargo, lo que hacíamos Marina y yo junto a Samuel y Tomás después de la escuela era dar un paseo por la ciudad, ir al parque, a la terraza de una heladería, cantar canciones, jugar a la pelota, ver un poco la televisión y dormir la siesta.

Cuando Samuel no quería levantarse de la cama, yo le decía: *«Venga Samuel, que te preparo el brebaje.»* El brebaje era una papilla, ni más ni menos, galletas con poca leche y mucho – mucho – chocolate en polvo. Así conseguía que Samuel se levantara con el tiempo necesario para desayunar antes de ir a la escuela. A raíz de aquello me preguntaba entonces, y aún hoy, si eso que hacía estaba bien o mal hecho. A lo cual, Marina solía decir que: *«Hay una forma del dudar que es un reflejo del pensar.»* Dudamos porque pensamos; la duda abre caminos. Dudar es valorar la pluralidad de condiciones, causas y efectos que participan en el seno de la cuestión educativa: ¿qué es lo adecuado? Y Héctor decía, a su vez, que: *«Un educador es lo que es como persona. Tiene las ideas que ha pensado durante la historia de su vida. Y eso es lo que usa. Y lo que puede dar.»* Estas ideas, pues, eran las que me guiaban a la hora de verter

leche en un tazón, partir galletas en cuatro mitades y mezclarlo todo con chocolate en polvo. Igual que hacía mi abuela Amparo cuando, al regresar yo de la escuela a las cinco de la tarde, se sentaba a merendar junto a mí con sus galletas rectangulares Río que, lentamente, partía en cuatro trozos y los sumergía en su vaso de leche.

Podría decir que preparar el brebaje hacía que Samuel se levantara de la cama. Pero también, y sobre todo, hacía que supiera que había alguien que se preocupaba por que empezara el día con cariño. Que se fuera a la escuela lo más contento posible, sabiendo que en el Centro había gente que cuidábamos de él. Gente que sabía que un día Samuel tendría que arreglárselas solo. Gente que lo ayudaba a que aprendiera a cuidar de sí mismo. Gente pendiente para ayudarlo a levantarse en caso de que tropezara. Gente que, si hacía falta, le preparaba el brebaje.

En mi cuaderno de notas tengo anotada una conversación con Marina y Héctor, fechada en marzo de 2010, en la que decíamos:

«Es que... la intensidad de la convivencia te lleva a poner en juego tu corazón. Pasas mucho tiempo con los niños, desde que los levantas para desayunar hasta que les das las buenas noches. Si intentas ser otra persona, no aguantas ni dos semanas».

«La coraza de técnicas, estrategias y modelos no aguantan la riqueza de la vida. Toda máscara cae por su propio peso».

«Las reglas y límites que pones con un chaval son los mismos que pones en tus relaciones con cualquier otra persona de tu vida. ¿O acaso la educación y la vida están separados? ¿Acaso no se dirigen hacia el mismo horizonte: madurar, crecer, desarrollarse, como personas que saben cuidar de sí mismas y de los demás?»

«Cómo pedirte que confíes en mí si yo no confío en ti, antes. Quizá no podemos vincular con todos, quizá no tenemos que vincular con todos. ¿Cuál es la medida de mi disponibilidad?»

«¿Cómo estar ahí de verdad, sin engaños? Estar presente, no vale de boquilla. A cada uno se lo muestras diferente. Que sepan que estás ahí incluso cuando te lo ponen difícil».

«Son niños duros porque te dicen “no”. Pero si vas rascando, les demuestras que estás ahí y al final ellos te aceptan. En el fondo sientes una liberación. Significa que ya puedes decirles lo que piensas. Al principio no puedes poner límites porque no ha habido tiempo necesario para gestar confianza».

6. DE LA INFANCIA COMO OTREDAD ABSOLUTA

El año siguiente, en 2011, me incorporé al Centro Abierto Infantil y Juvenil de una pequeña ONG donde los niños y los adolescentes –cuyas familias estaban asistidas por Servicios Sociales– venían todas las tardes de 16:30 a 20:00 de la tarde. Los tres años que compartí allí fue un tiempo donde, casi diariamente, me asaltaba la pregunta pedagógica sobre los límites. No sólo cuál es el límite o dónde está el límite, sino cómo marcarlo de una manera clara, firme y respetuosa a la vez. Y qué hacer luego en la relación, cuando has dicho un “no” y el otro lo experimenta a su manera, quizá con dolor, quizá con rabia, quizá con culpa.

Los viernes hacíamos siempre una salida, íbamos a algún parque o a una plaza, y de vez en cuando, organizábamos una excursión. Recuerdo que un día, en la plaza del barrio, Pablo –de 11 años– se enfadó con un niño y echó a correr detrás de él poseído por una rabia desbocada. A punto estaba de atraparlo y comenzar a pegarle cuando lo cogí en mitad de la carrera, lo senté y lo contuve. Abrazándolo por la espalda, tomé sus muñecas sin apretarlas y dejé que moviera los brazos hasta el agotamiento. Pablo estaba ido de sí, había perdido el control.

Aquello fue un límite físico, acabamos abrazados los dos en el suelo. A pesar de que pataleaba y de que parecía que luchaba, podía notar que él quería seguir contenido en el abrazo. Le dije: *«No puedes continuar así porque me estás haciendo sufrir.»* El límite que tiene forma de abrazo, contiene y arropa, a la par que transfiere un posible orden de cosas.

En otra ocasión, un niño estuvo seis días sin hablar, ni a los educadores ni a sus compañeros. Lo sufrí mucho porque pensa-

ba que Jaime iba a caer enfermo. Seis días. Una compañera pensó que, como no quería hablar, le dejáramos una carta. Pero tampoco, no hizo ningún caso a la carta. Nos rompía las cartas, rayaba los nombres, ponía palabrotas en la pared. Hasta que le dije: «Jaime, o hablamos, o llamamos al papá para que venga mañana.» Silencio. Y más silencio.

Así que llamé a su padre, no desde el enojo sino desde la preocupación. Tenía miedo de que hubiera una reacción física al niño por parte del padre. Le dije: «Es que tu hijo se va a poner malo.» Cuando el padre llegó al día siguiente, lo hice pasar a la sala de reuniones y le conté que estaba muy preocupado. Luego hice pasar a Jaime y, cuando entró, al verse con su padre, rompió a llorar de repente. Estuvo llorando media hora. Uno sólo conoce la mitad de la relación; la otra mitad, la conoce el otro. Entonces: ¿Cómo podemos acercarnos? Y: ¿Qué mediaciones necesitamos?

A principios del año 2012, llegó al Centro un niño que puso en crisis mi preparación como educador para atender su singular y disruptiva forma de expresarse. Hugo hizo que me cuestionara, seriamente, ¿cómo permanecer en el abrazo cuando el otro, tal vez por el malestar incorporado, se resiste a la relación?

Hugo tenía cinco años, la piel canela, el sol en los ojos y una cresta peinada sobre la cabeza, recta y afilada como la aleta dorsal de un tiburón. Cuando lo levantaba en brazos, a pesar de la ligereza vaporosa de su cuerpo, no dejaba de sorprenderme la pétrea dureza de sus fibras musculares.

La risa de Hugo era aguda como el grito entrecortado de un bebé, aunque ahora la recuerdo más parecida al aullido de un cachorro recién nacido. En cuanto veía a Hugo entrar por la puerta del Centro, yo ya sabía que, cuando su madre viniera a recogerlo tendría que decirle que le cambiara el pantalón –la camiseta o los calzoncillos– porque era el tercer o el cuarto día que los lleva puestos.

Cada tarde yo cogía su mochila en busca de la agenda escolar y los deberes. Y cada tarde encontraba un agujero negro en su interior: ni libretas, ni libros, ni estuche –es más– ni rastro de la

agenda. «Hugo, ¿dónde están tus cosas del cole?», le preguntaba; y él me contestaba con una lacónica y silenciosa mueca o con un fugaz «no sé.» Si metías la mano hasta el fondo de su mochila, era probable –eso sí– hallar medio bollo de chocolate aplastado, un montón de migas de pan mezcladas con tazos y canicas, un hoja de autorización paterna –sin firmar– para una excursión escolar o, también, una bola de trapo que –al desenrollarla– se convertía en la sudadera de un chándal.

A mí me costaba mucho no sentir lástima por él, sólo veía sus ausencias y sus carencias imaginadas por mis trágicas especulaciones. Y eso me entristecía y alejaba de la posibilidad de consultar su realidad, la cual permanecía –para mí– soterrada bajo mi propio drama proyectado. Mi forma de interpretar me impedía distinguir las alegrías presentes y me estorbaba a la hora de experimentar con las potencias inadvertidas en Hugo.

Durante el primer año era usual que cuando Hugo entraba en el salón principal, de un ágil salto, se montara encima de la mesa. Una mesa en la que podían haber –a su alrededor– varios niños y niñas sentados haciendo los deberes, pintando o jugando. Allí de pie, el niño no dudaba en darle una patada a, por ejemplo, un bote de bolígrafos y lápices o a una bandeja de colores y rotuladores. De pronto, llovía material escolar diverso sobre las cabezas de todos los que allí estábamos. También podía suceder que, un día cualquiera, mientras parecía estar entretenido en la zona de juguetes, empezara de golpe a lanzar algunos de ellos hacia el otro extremo del salón. Me acuerdo de haber contemplado, atónito, cómo un camión sobrevolaba mi cabeza. Una muñeca Barbie, un osito de peluche y una casa de Piny-pon también surcaron el cielo de la sala aterrizando en lugares improvisados.

Un día de tantos, al aproximarme a Hugo para obligarlo a bajar de la mesa y convencerlo a serenarse un poco, él saltó –sin miedo– como una pantera sobre mis brazos. Entonces interpreté que él, en realidad con ese gesto, buscaba cariño y quería que yo le abrazara. Así que eso hice, lo rodeé con mis brazos y le di un beso en la frente.

«*Cabron*», me dijo.

Me quedé perplejo, claro. ¿Qué hago, cómo respondo?

Resolví en decirle: «*Guapo*».

«*Hijo puta*», me gritó él a la oreja.

Yo lo sostenía en mis brazos y aproveché para darle otro beso, pero esta vez en una mejilla. Además, le dije: «*Precioso*».

Y él dijo: «*Vete a la mierda*» y me dio un bofetón en la cara.

Se me heló la sangre; no me lo esperaba; no entendía nada.

Entre risas convulsas, Hugo parecía divertirse. De nuevo, me soltó otros dos guantazos y quedé aturdido. Abrí mis brazos y lo dejé en el suelo.

Hugo salió corriendo hacia la puerta del salón. Una educadora, que había observado la escena, se interpuso en su camino. El niño realizó un quiebro y logró esquivar a mi compañera. En su carrera atravesó dos mesas por debajo y sorteó tres sillas a su paso. Abrió la puerta del salón mientras mi compañera y yo empezamos a correr tras él. Una vez en la sala de la entrada, Hugo —de 5 años— se desplazó veloz como una liebre, silencioso como un Ninja, entre un grupo de unos ocho niños de 11 y 12 años. Otro educador estiró sus brazos para atraparlo; sin éxito, porque su cuerpecito se le escurrió entre las manos.

A su espalda, Hugo debió de escuchar:

«*¡Párate quieto! ¡No te muevas! ¡No salgas a la calle! ¡Cuidado con los coches!*»

Eso era lo que los educadores le gritábamos durante el lapso de tiempo que Hugo tardó en abrir la puerta de la entrada y salir disparado hacia la calle.

Arranqué a correr persiguiendo al niño que, raudo y decidido, recorrió la acera de la manzana hasta el final. Encaró la dirección de sus pasos hacia el tráfico. Mientras se acercaba miró a izquierda —primero— y a derecha —después— y, justo en el instante en que no había coches, cruzó la calzada con facilidad. Al otro lado continuó la carrera conmigo detrás, como quien dice, rozándole los talones. Pronto y en plena galopada, desembocamos en la plaza de la iglesia. Allí jugaban, en una marea anárquica, un cúmulo de niños recién salidos de la escuela. Hugo

serpenteó con habilidad entre ellos, toreó un balonazo y, cuando sonaban las campanadas de las 18:00, pasó de largo frente a las puertas abiertas de la iglesia. Yo iba a la zaga del niño, siguiéndole a unos metros, con gotas de sudor resbalándome por las sienes.

Así Hugo callejeó durante tres o cuatro manzanas por el barrio, sin mostrar señal alguna de cansancio. Esquivando coches y personas sin parar, calculando tiempos y midiendo espacios. El niño desplegaba unas capacidades asombrosas: de decisión y resolución de obstáculos, de orientación e intuición en movimiento, de velocidad y creatividad en su huida.

Además, descubrí que Hugo conocía el mapa del barrio con exactitud de cartógrafo –mucho mejor que yo, desde luego–. No sólo conocía por qué calles podía correr sin peligro a esa hora sino, también, a qué otros posibles puntos de fuga desembocaban dichas calles. Lo cual hacía que el niño tuviera, en esas condiciones, una amplia y clarísima ventaja sobre mí. El cuerpo de Hugo tenía el poder de permanecer en movimiento y conducirse hacia un horizonte siempre insospechable.

Demasiado tarde puedo darme cuenta de las cualidades que, en la corporeidad de Hugo (y tantos otros), esperaban ser despertadas y animadas. Sólo ahora, después de seis años, puedo aceptar que no fui capaz de registrar su explosiva vitalidad. Hoy hago memoria del tiempo vivido con aquel niño y me pregunto más por su deseo de vivir que por mi deseo de domesticarlo.

¿Cómo dar rienda suelta a la voluntad de más potencia de una infancia que, ante todo, quiere perseverar en su ser? ¿Cómo preparar la mirada para ver lo que puede un cuerpo más allá de los clichés y las imágenes que tengo en mi cabeza?

7. APORÍA Y PROBLEMA DEL ENCUENTRO

Ahora me vienen a la memoria Lucas y Álvaro, a quienes conocí en el Centro Abierto para niños y adolescentes en el que empecé a trabajar cuando, en 2013, decidí estudiar el máster de Investigación y Cambio Educativo en la Universidad de Barce-

lona. Como he señalado más arriba, decidí cursar este máster movido por mis preocupaciones e incertidumbres respecto a mi oficio como educador y con el anhelo de que aprender a explorar el sentido pedagógico me ayudaría a situarme en mi trabajo. Éstas motivaciones constituyen el trasfondo de esta tesis, y donde las narraciones que van apareciendo en este texto reflejan cómo, alimentado por mis vivencias previas, se ha ido configurando la perspectiva desde la que abordo el estudio. Creo que, al igual que los relatos que vengo contando hasta ahora, los de Lucas y Álvaro –ocurridos entre 2013 y 2014– pueden acabar de componer los supuestos y las concepciones desde las que enfoco y oriento este proceso. Se trata de ir obteniendo más conciencia sobre desde dónde miro e interpreto la realidad, poniéndome en juego en primera persona. Se trata de dar cuenta de los modos subjetivos desde los que investigo, de tal manera que el lector o la lectora pueda acceder a la objetividad al relacionar lo que se escribe y quien lo escribe.

El larguirucho cuerpo de Lucas y sus extremidades desgarbadas balanceándose al andar. Le gustaba pintarse la cara con los colores del Hombre Araña y mirar a cámara flexionando las rodillas, como si estuviera a punto de salir volando por la ventana. Lucas, de nueve años, sobrepasaba en altura a muchos de doce. Y sin embargo, casi todas sus camisetas le venían grandes.

Al llegar de la escuela, Lucas entraba por la puerta arrastrando su mochila por el suelo como un fantasma acarrea sus cadenas. Encorvando la espalda, enarcando las cejas, parecía un globo desinflado. Sin aire, sin energía, sin ganas. Pero yo no veía nada de su cansancio, era incapaz de leer la expresión de su cuerpo. Cuando llegaba la hora de los deberes escolares, yo no podía dejar de perseguirlo y de exigirle que los hiciese. Le repetía: *«Siéntate. Saca los libros. ¿Dónde está la libreta? ¿Y la agenda? Siéntate. ¡Venga! ¡Venga! Cállate. Coge el lápiz. Silencio. ¿Dónde tienes la goma? Concéntrate»*.

Entre tanto, él trataba de ignorarme con todos sus recursos y, alguna vez, con los ojos puestos en el infinito me decía: *«Déjameeee.»* Cuando los demás niños de nuestro grupo terminaban

sus tareas, el material escolar de Lucas todavía no había salido de la mochila. Medio recostado sobre la mesa, parecía un señor muy anciano abatido por la vida. En ocasiones, cuando estaba más animado, conseguíamos hacer algún ejercicio de matemáticas –que eran sus favoritos–. En otras ocasiones, me pedía unos folios, rotuladores y lápices de colores y se pasaba la hora pintando. Le encantaba dibujar superhéroes y grafitis y escenas de guerra. Las paredes de la sala estaban llenas de páginas y páginas de arte firmado con su nombre.

Agobiado por no saber qué hacer, un día me reuní con su tutora en la escuela. La maestra me dijo, más o menos, que dejara de presionarlo tanto. Que lo que Lucas necesitaba, tal vez, era estar tranquilo. *«Déjalo en paz un poco»*, dijo la maestra. Que le vendría bien estar conmigo haciendo algo que a él le interesara. *«Por ejemplo –me dijo–, cogéis un libro de animales y lo ojeáis tranquilamente.»* Que a Lucas le gustan mucho los animales. O que le permita consultar en Internet páginas de biología, porque le encanta ese mundo. *«Que dibuje, que pinte, que haga cosas que tienen sentido para él»* –eso me dijo la maestra. Entonces recordé que, un día, alguien le preguntó dónde se veía de mayor. *«Investigando animales exóticos»* –respondió Lucas. Pero yo no supe escucharlo; me gustaría aprender a escuchar.

Me negaba a que Lucas repitiera curso o se quedara retrasado respecto a su clase. *«Tienes que pasar de curso, tienes que estudiar, es importante»* –le repetía una y otra vez. A esta preocupación hay que sumarle que el Centro nos presionaba con los resultados académicos. Pues de ello dependía que el banco financiara o no nuestro proyecto. Tanto el punto de vista de mi intencionalidad como los imperativos de mi función en la entidad, me impedían ver el rostro de Lucas y –mucho menos– escuchar su experiencia.

¿Cómo pensar mi capacidad de acoger al otro y elaborar una hospitalidad sin condiciones? ¿Qué expresa un rostro y cómo prepararme para recibir su llamada? ¿Cómo estar presente para respetar el cara a cara con el otro? ¿Cómo modular mi atención para percibir su singularidad?

La maestra me mostró una realidad que yo no había sabido percibir. Una realidad más real que aquella en la que yo creía a pies juntillas. Ella hizo de mediadora entre Lucas, el mundo y yo, de hecho, ella puso el mundo entre nosotros. Después de aquella conversación, traté de que siempre hubiera un libro de animales, de ciencias naturales o de biología disponible en el Centro. A veces Lucas disfrutaba del libro o de Internet, otras veces dibujaba, otras se quedaba dormido y, algunas otras, devolvía la libreta a la mochila con los deberes hechos.

En el Centro había un espacio enmoquetado donde los niños, normalmente los más pequeños, solían tenderse a jugar. Decorado con cortinas y paredes de colores, con cajas y muebles llenos de juguetes, parecía la sección de un jardín de infantes cualquiera. Después de la merienda, mientras los mayores salían al reducido patio interior a entretenerse con una pelota, el grupo de seis a ocho años se tendía en las moquetas rodeándose de juguetes.

Me acuerdo del ambiente sosegado y distendido que se generaba en ese rincón, como un refugio temporal del ruido exterior. Más allá del natural ajetreo de unos niños divirtiéndose, lo usual era que –en ese momento– prevaleciera un clima apacible que invitaba a entrar y participar.

De pronto solía llegar Álvaro al rincón de juegos y, por ejemplo, se acercaba a Chang llamándole “chinito” y quitándole de las manos el robot que estaba construyendo con piezas de Lego. Rápidamente se lanzaba sobre Shara y Nadia para derribar los animales y la granja de Playmobil que acababan de montar con extremo miramiento y dedicación. O se tiraba al suelo, tumbándose en mitad de las alfombras, entre los niños sentados que –inevitablemente– veían alterado el orden que habían creado. En especial, recuerdo que un día Álvaro lanzó con fuerza el robot de Chang al aire como si lanzara una granada. El juguete chocó con estrépito en la pared y sus piezas de colores estallaron como una palmera de fuegos artificiales, desparramándose sobre las cabezas de los niños. Éstos comenzaron a gritar: unos quejándose, otros animando la revuelta; y Chang llorando porque su muñeco había –literalmente– explotado ante sus ojos.

Durante la escena, traté de agarrar y frenar a Álvaro que, como un feroz tornado, avanzaba imparable y destructivo. Lo tomé de un brazo y estiré sin consecuencias, lo abracé por la espalda y me arrastró con él. Todo sucedió en poco más de cinco segundos, sin embargo, como esta escena sucedió en varias ocasiones, conservo en mi memoria muchos detalles. Y es que Álvaro tenía diez años, la cabeza redonda como un balón de baloncesto, y un cuerpo tan robusto y pesado que era imposible detenerlo a la fuerza si él no quería.

Por otra parte, frecuentemente, Álvaro me vacilaba amenazante y yo me sentía impotente porque no sabía qué hacer para entrar en relación con él. «*Tonto*», me llamaba. O cuando me dirigía a él, me respondía diciéndome: «*¿Y tú quién te crees que eres para decirme lo que tengo que hacer?*» Y poco a poco iba yo perdiendo la esperanza en que algo pasara entre nosotros. De hecho, el día en que nos conocimos –mi primer día en el Centro– Álvaro me dijo algo así: «*Eh, ¿qué haces tú aquí? No me mires tanto*».

Desde entonces, la lucha y el conflicto habían protagonizado nuestra relación. Yo no supe ver que, al retarme, él estaba –a su manera– desafiando mi capacidad de acogida. Que él quería saber hasta dónde podía yo aguantar. Si iba a abandonarlo como tantos otros educadores hicieron antes. O si podía fiarse de mí y contar con mi presencia. No obstante, en aquel momento yo no supe cómo escuchar el mensaje que había más allá de sus palabras. Me hubiera gustado mostrarme disponible y leer los signos que decían querer encontrarse conmigo. Pero yo me enganchaba, día tras día, en el garfio de sus mofas e insultos. Sin percibir que Álvaro tenía –oculta– otra mano, una mano abierta y libre de garfios.

Cegado por mis intenciones y sordo por mi razón explicativa, sin darme cuenta instalé –entre Álvaro y yo– una relación de control y dominación. En cuanto él armaba un jaleo en el Centro o se peleaba con alguien, yo corría hacia él para reducirlo e inmovilizarlo cual policía antidisturbios. Yo le decía –constantemente– lo que debería de hacer y cómo debería de

comportarse, y él cada día reproducía el mismo recorrido: crear malestar en el ambiente y maltratar a los demás niños. Él se mostraba provocador y me vacilaba, yo perdía los nervios y me enfrentaba contra su violencia.

Eso era lo que yo veía en él: violencia y agresividad. Y en lugar de ponerme a pensar de qué son signo esas expresiones, lo que hice fue intentar modificar su conducta. En lugar de tratar de captar qué fuerzas y qué potencias hay en su cuerpo, lo que hice fue –durante demasiado tiempo– introducir técnicas de premio-castigo. En lugar de poner en el medio algo interesante para Álvaro que compusiera un común, fui incapaz de reconocer la improductividad de mis supuestos conocimientos.

8. PREGUNTAS Y PROPÓSITOS INAUGURALES DEL PROCESO

Ahora que narro el trayecto del origen de mi inquietud investigadora, tomo conciencia de que han sido las ausencias de mi propia mirada pedagógica las que han encendido en mí las ganas de iniciar este estudio. Lo cual me llevó a solicitar una beca en la Universidad de Barcelona que me fue concedida y que me está permitiendo realizar mi deseo de dedicarme a una tesis durante tres años y, además, a descubrir que la docencia es el universo apasionante al que me siento llamado.

Desde el curso 2015-2016, por una parte, la docencia ha comenzado a abrirme un nuevo campo de investigación en el que van surgiendo incógnitas que hasta la fecha no tenía presentes en mi ánimo investigador; incógnitas que persiguen otros propósitos distintos a los de esta tesis y que espero tener la oportunidad de abordar en otros proyectos. Pero por otra parte, estos tres últimos años de docencia han continuado suscitándome las inquietudes que ya traía desde mi práctica como educador social. Las preguntas que han ido saliendo a lo largo de este texto no sólo permanecen activas hasta hoy sino que, durante los cursos académicos que he dado, han tomado una especial relevancia. Porque gracias a mis estudiantes preocupados por el oficio de educar, he podido comprobar que mis dudas no son sólo mías.

En las clases que hemos vivido juntos hemos podido compartir algunas de las preguntas que me hago en este proceso pues, al parecer, para ellos también son importantes. De tal manera que en las conversaciones y en los encuentros que he disfrutado con ellos y ellas he ido perfilando mis inquietudes hasta conseguir una reformulación inicial previa a la investigación.

Como espero que se haya podido ver, tras desplegar en este texto ciertas cuestiones que se me han ido abriendo como necesidad de investigación, habiendo algunas persistido con el tiempo y otras que, en cambio, han sido formuladas desde el lugar otro de la docencia; ahora sería el momento de reunir todas esas inspiraciones para condensar y mostrar algo así como el panorama de que disponía antes de la tesis. Lo que he hecho hasta aquí ha sido tender los ejes de pensamiento que atraviesan mis experiencias vividas, hilos entretejidos en las historias que al hacerlos visibles me han permitido un trabajo de significación propio del proceso investigador; ahora es el momento de recoger dichos hilos y ponerlos juntos con el propósito de visualizar algunos territorios inéditos que podría indagar en esta tesis.

En el proceso doctoral he tratado de dar un recorrido de pensamiento a las cuestiones que presento seguidamente y que pueden resumirse en el objetivo que explico tras ellas.

Inquietudes de la investigación:

- a. ¿Cuál es el sentido de la experiencia de incomodidad ante la incomprensión del otro y cuál es la respuesta pedagógica en el cara a cara con ese otro? ¿Qué lenguaje permite pensar *con* la experiencia y producir sus significados educativos?
- b. ¿Cómo tomar una responsabilidad para con la relación, salvaguardando el misterio irresoluble que es una infancia? ¿Dónde están los límites de mi encargo en tanto que educador?
- c. ¿Qué demanda un rostro y cómo prepararme para acoger su llamada sin condiciones? ¿Cómo leer de qué son signos las expresiones de un cuerpo? ¿Qué

hacer para captar qué fuerzas y qué potencias manifiesta un cuerpo?

- d. ¿Cómo cuidar las condiciones –de respeto– para que pueda darse la autorización del niño a la relación? ¿Cómo reconocer cuál es la distancia relacional apropiada en una situación? ¿De qué está hecha la paciencia que no pierde la esperanza?
- e. ¿Cómo habitar el lugar del educador desde la confianza, la atención y el cuidado de la singularidad? ¿Qué hay en la disponibilidad para estar a la escucha del otro?
- f. ¿En qué consiste un buen lugar para vivir y cómo proporcionarlo? ¿Cómo marcar y acompañar un límite con claridad, firmeza y cariño? ¿Cómo permanecer ahí cuando un niño se resiste a mis intenciones?
- g. ¿Cómo dar rienda suelta a la voluntad de más potencia de una infancia que, ante todo, quiere perseverar en su ser? ¿Con qué mirada registrar lo que puede un cuerpo más allá de los clisés y las imágenes que tengo en mi cabeza?

Propósito de la investigación:

El deseo de mi propia formación pedagógica y, también, el deseo de que la lectura de mi trabajo pueda servir para despertar el pensamiento pedagógico de aquel que esté dispuesto a dejarse afectar. Lo que ha hecho perdurar el aliento de esta indagación ha sido la necesidad de ordenarme como una persona con una responsabilidad educativa con niños y jóvenes y, en esa labor de transformación subjetiva, al ordenarme yo ofrecer a otros un modo de orden y una modalidad de ordenarse, la posibilidad de que algo irrumpa e interrumpa los mecanismos reflexivos de los lectores.

Desde un principio, en septiembre de 2015, lo que me movía a la búsqueda de un escenario de estudio era acercarme a un contexto educativo donde se pusiera en juego la experiencia de infancias en situación de dificultad. O sea, quería observar cómo un educador, o una educadora, acompaña a criaturas que portan cierto malestar en sus cuerpos, niños y niñas a quienes les cuesta ponerse en relación con el mundo o, cuya relación con el mundo, es radicalmente diferente a las preconcebidas y normalizadas. Quería ver cómo se las ingeniaba, cómo se manejaba, alguien que se encontrara en circunstancias similares a las que había vivido yo durante mi trayectoria como educador, pero que, ese alguien, tuviera más saber de experiencia que yo. El propósito con el que fui en busca de un escenario para el trabajo de campo, fue ponerme al lado de alguien para aprender acerca del acontecimiento de la infancia como alteridad radical. La idea era explorar el problema de la imposibilidad/posibilidad del encuentro con el niño. Necesitaba un lugar y una persona que me ayudaran a investigar acerca de la respuesta ética al otro de la relación educativa, es decir, alguien junto a quien preguntarme por el sentido de la responsabilidad para con la existencia del niño.

Cuando en el curso 2015-2016 empecé a dar clase en la Universidad de Barcelona en los grados de Educación Social y de Educación Primaria, se me abrió una necesidad que hasta ese momento no conocía. Sostenido en mi propia trayectoria como educador social, me sentía preparado para acompañar los procesos formativos de los estudiantes de Educación Social; sin embargo, no sucedía lo mismo con los estudiantes de Educación Primaria. De pronto, me hallé ante la responsabilidad de impartir una asignatura que versaba sobre el universo pedagógico de la escuela cuando mi contexto de trabajo educativo habían sido, hasta entonces, un Centro de Acogida y dos Centros Abiertos. Ante la inseguridad y la temida incoherencia que me provocaban el encargo docente, surgió mi necesidad de explorar el universo escolar; necesidad que hizo que me decantara por buscar una escuela para desarrollar los propósitos de mi tesis. Así tenía la oportunidad de realizar el trabajo de campo de la investiga-

ción y, al mismo tiempo, dispondría de unos seis meses para imbuirme de la vida de una escuela y de algunas de las situaciones que allí ocurren para, de esta manera, sentirme un poco más preparado a la hora de compartir la asignatura con las chicas y chicos de magisterio.

Resolví, entonces, que la escuela me ofrecía un lugar privilegiado para pensar con la experiencia junto a un grupo de niños y una maestra con amplia trayectoria. Sin embargo, teniendo en cuenta las inquietudes que dan origen a esta tesis, consideré que no valía cualquier escuela, que para este proceso requería un contexto donde el oficio de educar se moviera en condiciones adversas. Porque ahí era donde mis preocupaciones se habían movido hasta entonces, y ahí era donde mi pensamiento se apasionaba por lo educativo.

La escuela porque, incluso en condiciones de adversidad, asume la responsabilidad no sólo de acoger y atender a la infancia, sino de su introducción en nuevos espacios culturales. Además, todos los niños y los jóvenes que yo había conocido como educador en los centros residenciales y abiertos, acudían a la escuela cada día, por ello consideré que sería interesante estar en una escuela para pensar las posibilidades y los puntos de encuentro de la tarea educativa entre los diferentes espacios por los que transitan algunas criaturas.

La escuela, porque como institución, sigue funcionando como una especie de caja de resonancias, un acelerador de partículas, una esfera cerrada pero permeable en cuyo interior acontece la vida y la pedagogía protegidas de las exigencias sociales y los intereses industriales. De alguna manera, la escuela representa una vacuola de seguridad cuyo formato (el original griego de la *skholè*) permite a los niños y a los jóvenes resguardarse de las inclemencias de su entorno inmediato y de las imprudencias del universo adulto. La escuela, entonces, porque sus muros abren un tiempo y un espacio cuyo foco son: el postulado de las relaciones de cuidado entre las personas que allí están y las relaciones de dichas personas con la materialidad y los conocimientos del mundo.

José Contreras me sugirió que consultara a Montserrat Ventura si conocía alguna escuela que pudiera ser interesante para pensar lo educativo en sintonía con mis intereses de investigación. «*Pero, ¿qué estás buscando?*», me preguntó Montserrat, profesora con un largo recorrido en la facultad de educación y, además, asesora en trabajo por proyectos en escuelas. Respondiendo a la pregunta que me hizo, que a su vez respondía a mi pregunta, le dije: «*Quiero investigar cómo una educadora hace para cuidar y acompañar a criaturas que viven en entornos de malestar... Me hago la pregunta acerca de qué significa el oficio de educar en condiciones adversas... Y sobre la experiencia de estar ahí cuando una infancia se nos resiste*». A lo que Montserrat me contestó: «*Pues mira, conozco una escuela que se llama Bernat de Boïl, en el barrio del Bon Pastor de Barcelona... Déjame hablar con Carmina, la directora, y le consulto, porque allí hay una maestra que se llama Montse Pagès que está haciendo cosas muy interesantes, con ella y con Carmina, creo que podrías hacer una tesis... o dos y hasta tres tesis*».

En un correo electrónico recibido el día 3 de diciembre de 2015, Montse Ventura me explica: «*he hablado con la directora de la escuela Bernat de Boïl porque me ha parecido que es el tipo de escuela que estás buscando. Tienen muchos problemas con sus criaturas, pero el proyecto educativo de centro es muy interesante. Me ha dicho que sí que puedes ir. Se llama Carmina Álvarez, te adjunto su e-mail. Ya me contarás como lo enfocáis y lo planificáis*». Tras agradecer a Montse su ayuda, le escribí pronto un e-mail a Carmina diciéndole, entre otras cosas, que «*me gustaría conocer a alguna maestra o maestro que esté interesado en pensarse acompañado en un proceso de indagación educativa*». Para ello le consulto, también, si les parecería adecuada mi propuesta y mi presencia en la escuela y que para mí «*sería una suerte y una ilusión*». El 10 de diciembre de 2015, la directora de la escuela Bernat de Boïl responde a mi mensaje: «*¿Cómo verías de hacer el acompañamiento en P5? Es un grupo de los complicados que tenemos y además la tutora, Montse Pagès, es una de las personas más implicadas en el centro y*

coordina toda la innovación de la metodología en infantil.» Juntos acordamos que el lunes 11 de enero de 2016, por primera vez, iría a la escuela para comenzar mi trabajo de campo.

III

APROXIMACIONES

AL CONTEXTO DE ESTUDIO

(TRABAJO DE CAMPO)

INTRODUCCIÓN

En este capítulo contaré el progresivo acercamiento al escenario de investigación y a los encuentros cruciales para esta tesis. Lo he hecho a través de ciertos recorridos que viví durante el trabajo de campo y con los cuales me gustaría mostrar el movimiento de alguien que está inmerso en una búsqueda. Una búsqueda triple: la de experiencias de *estar con el otro y lo otro* en el contexto, la de un modo de recoger *lo acontecido* y la de qué hacer para *estudiar* esos datos.

He compuesto la historia de cómo he ido configurando una manera de indagar en la escuela; la manera en que he podido, la manera en que he sabido y la manera en que las circunstancias me han permitido tomar decisiones al respecto. Pues no he podido estar ahí, en el campo, sino desde una percepción subjetiva y en primera persona: sensiblemente atento a las experiencias vividas y a los sentidos pedagógicos que ellas contenían, en potencia, para ser pensados (Contreras y Pérez de Lara 2010:82).

He tratado de hacer visibles ciertas aproximaciones que realicé en la escuela mientras buscaba lo que valía la pena hacer pensable, lo que era digno para dar cuenta y las preguntas que en ello se abrían. Espero que el lector pueda visualizar aquí el modo experiencial: el sentido producido a partir de la combinación entre mis intereses y las situaciones del contexto en que se ha construido mi procedimiento de investigación (Van Manen 2003:72). Teniendo en cuenta las inspiraciones que me movían a

investigar, con este texto he querido plasmar cómo se ha desarrollado mi introducción en el escenario de estudio y qué encontré ahí de valor, qué de problematicidad y qué de posibilidad.

En el capítulo anterior he intentado explicar cómo, de mi trayectoria como educador, se desprendía una trama de inquietudes que inauguraban el deseo de investigar. Esa misma trama – hecha de preguntas, preocupaciones y propósitos– me acompañó desde el inicio durante el proceso del trabajo de campo. Con ella fui a la escuela con la idea de dedicarme a una indagación que fue emergiendo y cobrando forma sobre la marcha. He querido revelar algunos de los hilos de sentido que han aparecido al entrecruzarse las inspiraciones antecedentes y los fenómenos que encontré en la escuela.

Presentaré ahora una historia que muestra los asuntos que han ido ocurriendo en el modo de estar introduciéndome en el campo: lo que he ido hallando, cómo han ido pasando cosas y qué se ha ido modificando fuera de las previsiones. Así, en las múltiples historias que puedo contar, pues uno nunca puede contarlos todo, he tomado la decisión de qué relato contar y cómo hacerlo a sabiendas de dejar muchas cosas al margen de lo que cuento. He buscado un formato narrativo que me permite descubrirle al lector mis recorridos y hallazgos en el contexto y algunas posibles conexiones entre esos recorridos y mis inquietudes de investigación (Conle, 1999; Conle, 2000; Clandinin i Rossiek, 2007; Bruner 2013; Clandinin y Connelly 2013).

Para conseguirlo, me he esforzado para que el relato sea un relato honesto, puesto que no sea el único relato posible no quiere decir que no sea un relato verdadero. Y he utilizado cuatro hitos fundamentales para estructurar el texto y poner en juego la historia; de ellos comienzan a salir cuestiones sustanciales sobre el oficio de educar. A partir de dichos hitos se describen una serie de *encuentros* con el contexto y con las personas junto a las que realicé el trabajo de campo. Hitos o encuentros: (1) con la maestra y su colocación pedagógica, (2) con la directora y la perspectiva de la escuela, (3) con los niños y sus idiosincrasias

prácticas culturales y (4) con los focos definitivos de investigación.

Creo que a través de dichos encuentros se refleja el movimiento con el que he ido habitando la escuela, algo de las tensiones vividas y las dificultades que ha supuesto inventar mi lugar en el contexto. Una parte de la siguiente narración, ha tenido el objetivo de contar la manera en la que he ido habitando la escuela y cómo he logrado inventarme ese *lugar para estar* que no es un lugar natural. Un lugar que no he inventado yo solo sino con el espacio que me han concedido la maestra, los niños y la directora.

Todo viaje implica encontrar un lugar como viajero, por tanto, la narración está compuesta por referencias que aspiran a ir definiendo el camino y sus incidentes hacia el encuentro logrado con mi lugar de investigador y con todas sus dimensiones: mis intereses, miradas, preguntas, búsquedas, pruebas. Por así decir, el capítulo busca crear en la mente del lector una secuencia de imágenes cuya intención es explicar un viaje y lo que supone habitar en todas esas dimensiones. Por este motivo he tomado anécdotas escritas en formato de escenas que, por un lado, me han ayudado a pensar el extrañamiento constante, el desacomode de mi estancia en la escuela y mi búsqueda permanente de un modo para habitar en ella (Van Manen 2003:86). Y por otro lado, creo que las escenas consiguen dar forma a algunos aspectos interesantes de cómo me he vivido yo en ese tránsito y, asimismo, cómo el lector puede reconocerse en el camino hecho.

Varias escenas describen, por ejemplo, una confusión, una implicación, un punto desde el que mirar, el momento en que emerge un motivo de pensamiento o la transcripción de un diálogo inspirador. En cualquier caso, la conjunción de escenas reúne experiencias que he atravesado y relata cómo he conseguido crear con ellas una relación y una participación investigativa. Las escenas me ayudan a mostrar, en definitiva, cómo he ido dando con un modo de *estar*; con ellas tomo elementos de la experiencia vivida para mostrar algo de mi recorrido. Y lo que cuento, lo cuento con vocación mostrativa pero, sobre todo, por-

que contar ha sido el recurso con el que he podido pensar mi lugar y con el que he podido pensar lo educativo (Contreras y Pérez de Lara 2010:46).

Con la idea de ir detallando mis movimientos, he de subrayar la indagación relacional como una perspectiva desde la que entender la investigación de la experiencia (Clandinin 2013; Clandinin, Lessard y Caine 2018); o sea, nunca es lo otro, nunca soy «yo», sino mi relación con lo otro lo importante. Este texto ha querido representar un mirar al mundo *desde un lugar* que he procurado reconocer para ser capaz de averiguar cómo y por qué lo estoy mirando como lo estoy mirando –y no de otra manera–. Pero no para hablar de mí mismo sino para poder revelar el modo en que estoy mirando, para poder ver por qué he podido ver unas cosas y no otras, por qué he podido prestar atención a unas cosas y no a otras, por qué me han llegado y me han afectado unas cosas y otras no. He indagado relacionalmente porque el mundo y los otros se me manifiestan por y según la relación que establezco con ellos (Casey 1993; Munro 1998; Smith 2012). Y es que tanto mi mirada como aquello mirado se van revelando y conformando en la relación. Nunca sé *quién* es el otro o *qué* es lo otro sino *cómo* el otro o lo otro, en la relación, se me manifiestan.

Lo que se presenta a continuación es el resumen de un viaje; tomando una serie de pivotes, he diseñado una ruta entre ellos. Una ruta que da cuenta de una serie de dimensiones, tanto del oficio de educar como del oficio de investigar, que yo intuía que necesitaba explorar con esta tesis. He querido que se vea el recorrido de lo que ha significado para mí estar investigando la experiencia: algunas vivencias y sorpresas, descubrimientos e incomodidades, situaciones y temas de reflexión.

Al fin y al cabo, se trata de alguien que cuenta, desde su experiencia como investigador, cómo el mundo se le ha puesto delante y cómo ha tenido que responder a ese mundo para hacerlo emerger, para darle forma, para hacerlo expresable y pensable –para él y para otros–, y cómo dicho investigador va tanteando y probando con todo ello (desde antes de ir al campo –Capítulo

II–, desde estando allí –este Capítulo III– y desde después – Capítulos V al VIII–). Y es que los antecedentes de esta tesis –lo que he llamado *orígenes de la inquietud*– están directamente relacionados con la forma de habitar mi lugar como investigador en el escenario del estudio, pero también, con la forma en que ese lugar me ha permitido estar sensible a unas cosas u otras, revelar un mundo u otro y tirar de unos hilos u otros (Contreras y Pérez de Lara 2010:78). Y esto sólo he podido escribirlo contando cómo me he vivido como investigador, no desde lo abstracto sino apegado a la experiencia, a la cuestión educativa que ella me suscitaba, a la estancia en el campo y al embrollo en que me estaba metiendo.

El hecho de que mi mirada estaba afectada por las historias de mi trayectoria como educador y, ahora, de la experiencia de esta investigación, me ha supuesto la necesidad de elaborarla mediante los relatos que se narran a continuación (más otros tantos que se presentan a lo largo de la tesis). He necesitado ordenar los aprendizajes con cuidado de no fijar la realidad, sino siendo consciente de que yo la he percibido de esta manera, en este movimiento, y de que puede ir cambiando en la medida en que el modo en que la reflejo, más allá de simplemente como es, abre posibilidades de pensamiento.

A continuación trato de mostrar algunos encuentros acontecidos en mi paso por la escuela o, mejor dicho, lo que a mí me pasó en ese pasaje atravesando la escuela. Los he llamado *encuentros* y con ello quiero decir que todo encuentro sucede en el medio –*in the midst* (Clandinin & Connelly 2000; Chan, Keyes y Ross 2012)– entre fuerzas vivas, personas o cosas. Que el encuentro no se realiza de persona a persona: el encuentro es con lo que nos mueve en el seno de las relaciones. Es decir, nos encontramos con la oportunidad de una experiencia, con la necesidad de investigar el vínculo con aquello que nos sacude, nos perturba, nos estimula o nos alienta. El encuentro no se busca, por tanto, sino que cuando va sucediendo advertimos que lo estábamos buscando.

1. ENCUENTRO CON MONTSE (LA MAESTRA) Y SU ORIENTACIÓN PEDAGÓGICA

Pulsé el llamador de la puerta de la escuela, por primera vez, el 11 de enero de 2016. Nada más entrar me reuní en el despacho de dirección con Carmina Álvarez y Montse Pagès, tal como habíamos quedado por correo electrónico antes de las vacaciones de Navidad. Fue una reunión breve, eran las 8:45 de la mañana y los niños estaban a punto de llegar, e informativa, les conté un poco cuál era mi propuesta y pactamos algunas cuestiones operativas. Recuerdo que traté de presentarme diciéndoles que hasta la fecha me había dedicado a la educación social con niños y jóvenes en centros residenciales y abiertos, pero que ahora, gracias a una beca de la Universidad de Barcelona, estaba desarrollando mi doctorado y dando clase en la formación inicial de Educación Primaria y de Educación Social.

Mi idea, les dije, es acompañar la vida de una clase hasta final de este curso 2015-2016; quisiera poder participar de la experiencia que es convivir con unos niños y aprender con su maestra o maestro en una escuela. Les conté que, con motivo de mi tesis doctoral, le había pedido a Montserrat Ventura que me recomendara un centro escolar en el que trabajaran en condiciones adversas y donde hubieran criaturas en situaciones de dificultad. Que me gustaría, a partir de estas circunstancias educativas complejas, ponerme a pensar el oficio de educar junto a una maestra o maestro que me ayudara a dar sentido a algunas preguntas que yo ya tenía y a formular otras preguntas distintas. Y quisiera tener la oportunidad, les dije a Carmina y a Montse, de mantener algunas conversaciones con vosotras cuando lo consideréis y estéis disponibles.

Cuando me consultaron sobre qué tipo de tesis hacía, les dije que investigar la experiencia, o sea, *«lo que hago es estar atento a lo que sucede en la clase, sensible a los detalles de cada situación, para captar qué de lo que observo y escucho me ofrece un material de pensamiento.»* Porque lo que me interesaba desde un principio era abrir la pregunta por el sentido educativo que

hay en una situación o en una relación concreta. Y el deseo que me inspira no sólo es aprender en tanto que educador e investigador, sino también que los textos que pueda producir en esta tesis sirvan como experiencia formativa a quien los lea.

Hoy, 30 de abril de 2018, puedo comprobar que lo que hice – a lo largo de estos meses– fue registrar en mi cuaderno de notas los acontecimientos que tenían lugar ante mí, y en mi grabadora, los diálogos y las entrevistas que hice a Montse y Carmina. En mi diario de campo anotaba aquellos signos y fenómenos en los cuales percibía una significación especial para con mis inquietudes pedagógicas, para luego reconstruirlos en formato de escena o anécdota. Relatos que ahora condensan el sentido de lo *experienciado* por mí en el campo, es decir, lo que allí interrumpió de algún modo mis mecanismos reflexivos y aportó algo así como un nuevo horizonte de significados posibles. De ahí que mi actitud en el campo fuera *fenomenológica* (Van Manen 2003:25), pues traté de mantener lo más sensible que pude mi capacidad de afectación, para poder recibir y cuidar mi propio contacto con la manifestación de lo real y así dar cuenta de aquellas resonancias de sentido que dicho contacto me hubo suscitado en el pensamiento. Lo que resonó en mi conciencia se debió al encuentro entre lo que traía como inspiración o necesidad de mi historia, lo que llevaba en mí como preocupación –a veces sin saberlo– y lo que apareció ante mi corporeidad afectándome, haciéndome una pregunta y solicitándome una comprensión, en definitiva, requiriendo de mí una elaboración creadora de sentido mediante la escritura.

En el aula, junto a los niños y Montse, me disponía desde un ánimo solícito y silencioso, desde una paciencia receptiva, a las cualidades pedagógicas que habían allí por suscitárseme. Me ubicaba a la espera de que algo de lo que allí pasaba, me pasase, de que algo me tocara revelándome una pista, un camino, para seguir pensando acerca de lo educativo. Solía sentarme en una sillita al final de la clase, con mi grabadora lista en un bolsillo por si la requería, y mi cuaderno de notas apoyado sobre las rodillas. Mantenía los ojos bien abiertos y el cuerpo y el tono rela-

jados, se trataba de darme el permiso de sentir, de emocionarme, de estar ahí, cuidando lo real y de que los acontecimientos dieran trabajo a mi imaginación. Iba a la búsqueda de una historia que contar, de un hilo de sentido que seguir, de una clave pedagógica que explicitar, de una experiencia con la que pensar.

Puntualmente, Montse me pedía que le echara una mano con alguno de los niños para hacer la tarea, acompañarlos a un lugar o sostener el clima tranquilo. Además, durante el tiempo del patio, aunque a veces aprovechaba para conversar con alguna maestra, la mayoría de días salía a jugar y a formar parte de la cultura de los niños. A compartir y a participar con las criaturas, me movía mi interés por conocerlos mejor y por dar cuenta de algo del modo en que ellos experimentaban la realidad de la escuela. Quería captar algo de sus formas de vida para poder entender la profundidad de la labor educativa de la maestra y las dimensiones pedagógicas que en ella residían. Tal como Carmina y Montse me habían dado su autorización para entrar a investigar a la escuela, para mí, era importante darme a conocer a los niños partiendo desde mi verdad, aguardando a que ellos aceptaran mi presencia y me consintieran permanecer allí a su lado.

La posición que ocupé desde el primer momento, tanto en la relación con los niños como con la maestra, ha sido la posición del aprendiz, puesto que, hacia la exploración de este viaje formativo, partí inicialmente debido a la necesidad de encontrar orientación a mi vida pedagógica, es decir, a la necesidad de aprender pensando con la experiencia educativa. Desde la condición de aprendiz, la de quien se ha dado cuenta, o ha aprendido, que *no sabe*, la condición de quien ha asumido que el saber pedagógico no es acumulativo ni prescriptivo (Eisner 1998; Van Manen 2003) y que, por ese motivo, dicho saber siempre será incompleto y siempre estará sujeto al pensamiento *en situación*, lo cual implica que el saber de uno está imbricado forzosamente con su experiencia vivida en primera persona (Gadamer 1977); desde esa condición de quien desea aprender alguna cosa acerca de su oficio, me propuse colocarme en relación con Montse y con Carmina.

Ambas profesoras se mostraron de acuerdo, aquel primer día 11 de enero de 2016, en el que negociamos mi implicación en la dinámica escolar, y se ofrecieron a ayudarme en lo que pudiesen; me dijeron que lo que yo necesitara estaría bien y me preguntaron con qué regularidad pensaba venir a la escuela. En ese momento les respondí que 2 días a la semana, quedándome la jornada completa; sin embargo, lo que acabé haciendo fue ir 3 días a la semana, por las mañanas, durante 6 meses desde aquel mismo día –de enero a junio de 2016–. Carmina habló con la conserje de la escuela para que me diera una copia de la llave de la puerta; un gesto que me sorprendió y me hizo sentir bienvenido pues la directora confiaba como para prestarme la llave de entrada. De tal manera que no tendría yo que estar molestando, cada vez que quisiera entrar o salir, a la conserje o a quien por ella estuviese. Una llave que me otorgaba cierta libertad de movimiento y, a la par, ponía sobre mis manos una responsabilidad simbólica efectiva. Cada maestra y maestro tenía una copia, lo cual contribuyó a que me sintiera como un igual. Así que anillé la llave a una larga cinta de color verde, muy brillante y resistente, para asegurarme de que no iba a perderla nunca.

«Ah, ¿sabes una cosa, Montse? –se interrumpió de pronto Carmina dirigiéndose a la maestra–. *El jueves por la tarde y el viernes, Pedro le pegó otra vez una patada a su tutora. Se dijo “que yo no tengo esto, pues... pum”.* Pero así, directamente. Josefa, su madre, me dijo por teléfono “no te preocupes, ya hablaremos con él”, como no sabiendo qué hacer. La verdad es que la reacción de ella está siendo, en algunos aspectos, buena. Pero no les pone ningún límite. No. El cambio que ella está haciendo es aceptar la realidad de lo que está pasando. Que antes no era así, pero ahora sí. Pero no sabe mantener un “No”... y los niños pues tampoco. “¿Que ahora esto no? Pues me reboto, me pongo agresivo. ¡Venga ya, venga ya!” Y amenazas, y patadas».

Después de hablar con Montse y quedar entre ellas para seguir la conversación al final del día, Carmina se volteó hacia mí para decirme: «Y nosotros quedamos un día y hablamos, porque

“como escuela” también tenemos qué decir. Me gustaría darte mi visión, porque el trabajo que hacemos aquí es muy interesante. Lo que pasa es que, de momento, cuesta. Quien lo ve desde fuera no lo entiende. Por ejemplo, cuando el Pedro se marchó, fui a buscarlo, a hablar con él. También porque podía, porque si estoy en clase no lo puedo hacer. Luego fuimos a hablar con Isabel, su tutora. Y mientras hablábamos yo lo tenía así, abrazado, mientras Isabel hablaba con él. Pedro estaba bien acomodado, aquí en mis brazos. Son estrategias que tienes que ir usando para que vaya llegando la información. Así que... tú avísame con tiempo, cuando me veas por el pasillo o en mi clase o en dirección, y quedamos para hablar cuando quieras».

Entonces, la directora se despidió y pasó a otra sala donde la esperaba la mamá de un alumno, y Montse me preguntó si quería ir con ella al aula para esperar a los niños. De camino al aula, la maestra empezó a contarme cuál era la atmósfera, el acento y las características generales del grupo de niños de P5 que aquel año, por cierto, se hacían llamar “Las fuentes de colores”.

MONTSE: Este curso está teniendo una vida muy especial, cambiante, variable, intensa, dura, emocionante... Desde el inicio en septiembre, se fueron produciendo movimientos: la primera mitad del curso fue de nuevas incorporaciones. Iban llegando en goteo nuevos alumnos cada mes y eso implicaba movimientos y adaptaciones de todo el grupo para su integración. Estos movimientos fueron acompañados de novedades en la dinámica “por comunidades y proyectos” que queríamos iniciar el equipo de maestras y que también suponían otra adaptación. Todo ello, nos ha llevado a una saturación y colapso con las dinámicas de 4 alumnos que requieren mucha atención y que han vuelto a introducir cambios atendiendo a las dificultades y situaciones que han surgido. (Conversación en el aula 11/01/2016)

De repente, sonaron tres golpes en la puerta que, desde el pasillo, daba al patio, y Montse pospuso la conversación para más tarde porque, acompañados por sus madres o padres, llegaban los primeros niños. Era un lunes, 11 de enero de 2016, a las 9:00 de la mañana y esa secuencia la viviría yo cada día, tres días a la semana, durante los seis meses siguientes. Montse alisó su alegre bata, que tenía cuadrados y círculos amarillos, verdes y naranjas, y cuyo tono predominante era el color lavanda, y se dirigió a la puerta para recibir a las criaturas y saludar a sus madres o padres. Yo aproveché para tomar una de las sillitas que estaban apartadas de las mesas y sentarme mirando hacia la pizarra, desde el final del aula. Escuché que Montse saludaba a alguien en la puerta, escuché que decía algo de unos bocadillos y, por último, la escuché despedirse para, luego, saludar de nuevo a otras personas. En ese instante, entraron corriendo y hablando entre ellos dos niños, dieron un par de vueltas alrededor de las mesas y, en cuanto me vieron, se acercaron veloces hasta donde yo estaba para decirme: «¿Y tú qué haces aquí?».

Cada mañana, Montse comenzaba la jornada con algún ejercicio de relajación. Algo así como unas gimnasias que favorecerían el despertar de la atención. Una práctica con la que la maestra daba a los niños un cálido y cariñoso amparo de bienvenida. Hablándoles con tonos suaves, diciéndoles cosas agradables y acariciándoles sus cabecitas, iban creándose las condiciones para vivir una atmósfera sosegada. Y es que, en este grupo de niños, era frecuente que más de uno llegara nervioso o malhumorado, o que la agitación de uno se traspasara a los demás. Por lo que Montse había tomado la decisión de apaciguar los ánimos desde el principio, mediante unos hábitos diarios que lo favorecerían.

En estos gestos que Montse desplegaba fluida y naturalmente, yo veía rasgos sustanciales de su modo de colocarse como maestra, de cómo entendía su responsabilidad pedagógica con los niños a quienes acompañaba. Veía que ella ponía el acento en la calidad de las relaciones y en la seguridad emocional que

se pudiera respirar en el aula. Desde el inicio de curso, había aprendido que con este grupo de niños lo importante era preparar su capacidad de prestar atención y su presencia en el presente, con el objetivo de que pudieran ponerse a estudiar, vincularse con los aprendizajes y abrirse al mundo. De ahí también la necesidad de repetir, día a día, las mismas rutinas que ayudaban a conservar un trasfondo de continuidad. Junto a los ejercicios de relajación, marcar la fecha, dibujar el clima y pasar lista, constituían una línea continua de quehaceres mínimamente normativos con la que sostener las discontinuidades que, muy a menudo, provocaba el malestar que traían algunos niños.

Basándome en el acervo de notas recopiladas durante el trabajo de campo, he reconstruido un relato que muestra los ejercicios y las rutinas del aula. Como se puede ver, la narración da cuenta de la actitud y la mirada educativas de Montse. Una disposición y un modo de comprender el oficio que a mí, como investigador, me daban que pensar respecto a mis preguntas y preocupaciones originales.

«¡Atención, vamos a comenzar!» –con un tono firme y tierno a la vez, Montse anuncia el inicio del día en la clase de P5. El último en llegar, Jorge, abrocha su bata y se sienta entre sus compañeros. El niño saluda con la mano a su mamá que le sonríe antes de desaparecer por el pasillo. El veloz ajetreo que traían los quince cuerpecitos comienza a serenarse. Lentamente, sus miradas –traviesas unas, somnolientas otras– se dirigen hacia la maestra. Montse repite la frase inicial y el alegre bullicio de palabras va cesando. El silencio se abre paso en el aula como la luz de primavera sobre el azul del invierno. Son las 9:04 de la mañana en la escuela y se oyen trinos de pájaro en el patio.

Sentados alrededor de dos amplias mesas, los niños siguen las indicaciones de su maestra: nos separamos un paso de las mesas hacia atrás y cerramos los ojos. Juntamos la mano izquierda y la derecha, entrelazando los dedos, y las llevamos al pecho. Con los pies en el suelo, cruzamos las piernas. Tocando con la punta de la lengua la parte de atrás de los dientes de arriba, respiramos por la nariz profundamente.

«Escuchad, escuchad» –dice Montse cuando empieza a sonar una música de piano y violín muy relajada. También se oye el agua circulando por un río, formando cascadas, y el rozar de hojas de árboles mecidas por la brisa.

Montse va paseándose por la sala, situándose detrás de cada niño. Con ligereza, masajea sus frentes con las yemas de los dedos. Acaricia sus cabezas presionando cerca de sus sienes y de sus pómulos. La maestra estira su cuello hacia arriba y da un amplio bostezo. Algunos niños bostezan después. «Hay un botón, aquí en el pómulo, que nos hace bostezar» –dice. Y entonces, explica: «Nos imaginamos que baja una luz del cielo y nos entra por la cabeza y nos recorre todo el cuerpo... Las manos levantadas para simbolizar la luz que llega desde arriba y pasa por el cuerpo... y sale por los pies y baja hasta el centro de la tierra... ¿Podemos imaginar que hay un corazón en el centro de la tierra? Poneos las manos en la barriga, ¿tenéis alguna nube?»

LORENA: Yo sol –dice.

NEREA: Yo tengo un sol.

SAHIRA: Yo nubes grises.

CAROL: Nubes grises.

MONTSE: Ahora –continúa– imaginamos que la luz entra por la cabeza. Pasa por la cara... Las manos pasan por el cuerpo simbolizando la luz que pasa... Pasa por el pecho, por la barriga, las piernas... y la luz sale por los pies hacia abajo... ¿Qué ha pasado con las nubes?

CAROL: Ya no están.

SAHIRA: Sí que están.

Jorge da un chillido y Jenny le chista de inmediato. Sahira y Leonel, sentados en la misma mesa, comienzan a hablar entre ellos; inician una breve discusión y la maestra les pide atención. Elvira comienza a respirar rápido y a reírse nerviosamente; Montse se pone detrás de la niña y, con suavidad, le coloca las manos sobre su cabeza. «Poco a poco Elvira, ahora estamos aquí» –le susurra. Pero ahora es Milena quien se levanta de pronto y va a acostarse en el rincón de cojines. «Milena, esta-

mos aquí» –le dice, antes de continuar guiando a los niños en el ejercicio: desplegamos las orejas como si quisiéramos hacerlas planas, ponemos dos dedos de cada mano juntos en la nuca. Calentamos los ojos dando golpecitos, muy despacio, con los dedos alrededor. Miramos por la ventana muy lejos, como si quisiéramos ver la colina o el último árbol del patio. Luego, miramos la punta de la nariz, cambiamos y miramos otra vez lejos, y volvemos a la punta de la nariz.

Frotamos las manos entre sí, rápido, y las ponemos en la cara. *«Los ojos descansan con el calor de las manos, y, si están descansados, trabajan mejor»* –dice la maestra. Nos inflamos de aire como si fuéramos globos; levantamos las manos en círculo mientras nos hinchamos; los pulmones, el vientre y conforme bajamos los brazos, soltamos el aire. Nos desinflamos y, como una bola de plastilina, nos dejamos caer encima de la mesa. *«Por último, las mariposas de las manos se cogen y aterrizan en el corazón»*.

MONTSE: Hay una cosa muy interesante que es el silencio –se interrumpe–. Y Sahira y Leonel habéis de aprender a cuidarlo. Porque el silencio trae mensajes que vienen desde dentro. El silencio nos dice secretos que vienen de muy profundo. Y si hacéis ruido lo rompemos y no podemos escuchar los mensajes interesantes que vienen de dentro. Es una cosa que es muy difícil de conseguir. Hay que cuidarlo para que no se rompa.

Al finalizar los ejercicios que Montse llama “para situarse” o “para estar aquí”, recuerda a la clase quiénes son los ayudantes de esta semana para pasar lista y para colocar el calendario y el clima. Mateo se planta diciendo que él y Raúl. Pero Raúl, que estaba debajo de la mesa buscando algo, no escucha la llamada, lo cual propicia que los siete niños de su mesa griten su nombre casi al unísono.

MONTSE: ¿Ha venido la Julia Pérez?

JULIA: Estoy aquí –responde la niña.

NIÑOS: Buenos días, Julia –dicen los demás.

MONTSE: ¿Ha venido la Leire Muñoz?

LEIRE: Sí, estoy aquí.

NIÑOS: Buenos días, Leire.

La maestra va pasando lista mientras Raúl –de pie frente a la pizarra– pega los cartelitos que llevan escritos los nombres de Julia, Leire, etc. en una cartulina donde aparece dibujada el aula.

En un extremo de la clase, Mateo ha subido a una sillita para alcanzar el calendario colgado de la pared. Cuando la maestra pregunta qué día es hoy, alguien contesta que martes. Mateo baja de la silla y se asoma por la ventana, luego regresa al calendario. Algunos niños debaten sobre el clima: ¿hace sol? ¿hay nubes? ¿las dos cosas? Entonces Mateo se decide y dibuja una mancha gris, con un pequeño círculo amarillo y unas rayitas azules debajo.

MATEO: Me he olvidado –dice mirando a sus compañeros. Se ha dado cuenta de que ha dibujado el clima de hoy (martes) en la casilla del jueves.

MONTSE: A ver, Mateo –interviene la maestra–, piensa: ¿donde estamos y qué día es hoy?

MATEO: Martes, martes –dice el niño.

MONTSE: ¿Qué nombre ha puesto Mateo? –pregunta Montse–. Nerea no mira aquí. Estoy haciendo una pregunta, Nerea. Estamos aquí.– La niña, que estaba distraída, se gira hacia Mateo y el panel del calendario. Mateo despega el cartel de “jueves” para cambiarlo por el de “martes” y, luego, volver a dibujar el clima pero esta vez en la casilla correcta.

Mientras tanto, la maestra explica que la gimnasia que hemos hecho al principio sirve para que nuestros dibujos, juegos y tareas *«tengan un orden entre lo que sentimos y lo que hacemos»*. Que es importante que digamos nuestros nombres *«porque eso ayuda a que estemos todos presentes»*. Así como pintar el calendario con nubes o sol, porque eso *«nos ayuda a prestar atención al lugar en que estamos»*. Y que todo eso sirve como *«preparación para comenzar el día, relajarnos y concentrarnos para poder trabajar bien»*.

MONTSE: Lo que hacemos aquí es buscar puentes.
Al principio del curso quería hacer una comunidad

de pequeños, porque yo sola no puedo con este grupo tan numeroso y tan reactivo. Y queríamos trabajar por rincones de actividad y proyectos pero, claro, me di cuenta que con este grupo no podía ser eso. Que este grupo necesitaba una estructura. Que las mesas y las sillas les ayudan a situarse.

No todos los niños de esta clase tienen comportamientos agresivos, pero todos tienen dificultades para prestar atención. Y no hay soluciones mágicas, hay pistas. Se trata de sensibilizarse en el arte de escuchar esas pistas. Cada vez tengo que preguntarme “qué he de hacer”, porque no me sirve una misma respuesta para dos situaciones diferentes.

Cuando una está dentro del huracán no ve más allá de sus manos. Aquí has de querer estar, implica un trabajo personal. Las preguntas que me hago son: ¿Qué hay escondido aquí? ¿Qué he de aprender aquí? ¿Dónde está el botón? ¿Qué está pasando en realidad? (Conversación en el aula 8/02/2016)

Para visualizar a qué se refiere la maestra cuando habla de las circunstancias que vivía el grupo en aquel momento, podría servir el siguiente relato, el cual parte de las notas tomadas el 29 de enero de 2016 en el aula. En él podemos continuar comprendiendo algo de la perspectiva docente de Montse y cómo ella se plantea resolver las dificultades de la clase. En cierto sentido, las preguntas que se formula reflejan una especial vocación por el cuidado de la infancia y una muy afinada disposición de investigación. Es más, yo mismo me sentía muy reconocido tanto en el modo en que ella expresaba su preocupación como en la manera en que buscaba lo adecuado. Y es que la sensación de estar dentro de un huracán y no ver más allá de mis manos, la había vivido muchas veces en mi trayectoria como educador, de hecho, algo de ello se puede leer en el Capítulo II.

En efecto, el sentimiento de estar dentro de un huracán y la necesidad de ver más allá del mismo era, precisamente, lo que me había llevado a proyectar esta investigación. ¿Y qué otra

cosa estaba haciendo yo en aquel instante sino preguntarme, al igual que Montse, sobre la realidad en la que estaba sumergiéndome? ¿Y cuál era mi posición entonces, sino la de quien espera descubrir los enigmas escondidos del oficio de educar? En consecuencia, la siguiente historia podría servir para dar a entender las particularidades que me encontré en mi entrada al lugar del estudio y qué panorámica se me presentaba como contexto empírico donde iniciar los propósitos investigativos que me había planteado. Quisiera recordar que esto sucedió en mi cuarta semana de trabajo de campo en la escuela.

Montse y los niños han llevado sus sillas hasta el fondo del aula para sentarse en círculo. La maestra tiene en las manos una serie de fotografías y pinturas que muestran paisajes. Está esperando a que los niños terminen de ubicarse en el grupo y disponer su atención a la tarea. La energía movilizada de los niños durante el tiempo del patio se apacigua de apoco. Montse comienza a hablarles sobre la actividad que van a realizar a continuación. Algunos preguntan qué es lo que van a hacer, otros intentan adivinar de qué se trata.

En ese momento, Jorge y Leonel entran al aula, retrasados porque vienen del servicio. Jorge llega directo hacia mí, que estoy sentado en el margen exterior del círculo. «¿Jugamos a una cosa?» –me dice intentando subir a mi espalda. Trato de disuadirle y sale corriendo hacia Leonel, que está tomando una silla del otro lado.

MONTSE: Cuando hacemos una cosa importante, ¿qué ponemos en el centro? –pregunta.

JAVIER: Una luz.

SHAOYUN: Una vela.

MONTSE: Eso es, vamos a hacer una cosa importante –enciende una vela sobre un platito y la coloca en el centro del círculo–. Todo lo que hacemos es importante, pero a veces es más importante y nos hemos de concentrar.

Debido a las nubes que cubren hoy el cielo, el aula permanece ligeramente oscura. De los tres focos de que dispone la sala, sólo uno está prendido. Se ha creado, en el fondo de la clase, un

ambiente de cierta intimidad, proclive a la imaginación. La vela irradia una llama quieta, una luz que proyecta sombras en la pared. De pronto, tengo la sensación de estar participando en una especie de ritual chamánico en el bosque, en una ceremonia mitológica al interior de una cueva, en la reunión de una tribu prehistórica alrededor de una hoguera.

SAHIRA: Huele a fuego.

MONTSE: Sí Sahira... ahora... respiramos.

ELVIRA: ¿Por qué hay esto? –pregunta, refiriéndose a la vela.

MONTSE: Yo me pregunto, este fuego, ¿va nervioso o va tranquilo? –continúa la maestra.

JULIA: Tranquilo –responde.

LORENA: Tranquilo –dice también.

MONTSE: ¿Podemos inspirarnos un poco de su tranquilidad?

JORGE: Me canso.

MONTSE: Si colocas bien tu cuerpo en la silla, no te cansarás.

Montse va desplegando en el suelo una serie de imágenes de escenarios –unos fantásticos y otros reales–, sobre cada uno coloca un muñeco o una marioneta y, al lado de éstos, un papel con su nombre en mayúsculas. Entonces, la maestra cuenta de qué trata la tarea; resulta que los niños de P3 inventaron los personajes, los de P4 los escenarios y nosotros, los de P5, nos toca inventar la trama para un cuento. «Lo haremos colectivamente –subraya–. Primero, recordaremos los lugares y los personajes para inventarles la historia». Entre todos, van repasando los escenarios y los personajes para, luego, ir dando ideas con las que acabarán componiendo un cuento de hadas, dragones, héroes y heroínas.

En un momento dado, Jorge se subió a la mesa y empezó a gatear sobre ella, maullando y hablando él solo. Algunos niños se giraron para observar a Jorge, distrayéndose de las imágenes y las palabras de la maestra, perdiendo el hilo de la actividad. «*Estamos aquí*» –dijo la maestra tratando de recuperar la atención al presente. La maestra de apoyo, Natalia, intentó tomar al niño para devolverlo al grupo. «*A Jorge le estaba costando mucho sentarse en el círculo*» –me dirá Montse después. Natalia

logró sentarse con Jorge en el suelo junto al resto de sus compañeros.

Cuando faltaba ver la última de las imágenes, que Montse sostenía sobre sus rodillas, Leonel estiró su mano y se la quitó. En un instante, Lucio se agachó para coger dos de las imágenes que Montse ya había enseñado y expuesto sobre el suelo para que pudieran verlas todos los niños. A su vez, Jorge se removió de su lugar para alcanzar y hacerse con otra de las imágenes. Comenzó así un revuelo en el que algunos niños se levantaban, cogían las imágenes y se las pasaban entre ellos.

«Y lo que había preparado, voló –me dijo Montse después–. La actividad se perdió antes de haber comenzado». En el descanso de mediodía, cuando los niños salieron hacia el comedor, le pregunté a la maestra sobre el significado que para ella tenía esa frase que había dicho al finalizar la actividad. Para mí esa frase expresaba algo de la frustración que yo mismo sentí en aquella situación. Pero también algo así como una oportunidad para repensar el conflicto que supone tratar de enseñar a niños que viven con inconveniencia las actividades escolares para promover ciertos aprendizajes. Pues algunas criaturas de este grupo implicaban para la maestra experimentar un conflicto, una tensión entre responder a las singularidades diferenciales y transmitir la función normalizadora de la docencia. Y si no queremos negar la otredad del otro definiéndolo o traduciéndolo con nuestros criterios previos, la respuesta a la llamada de la infancia es dejar que su diferencia inasequible nos perturbe y nos transforme.

Lo cual me da a pensar acerca de un trabajo pedagógico que se juega en un equilibrio existencial: tratar de combinar prácticas que ayudan a generar una estructura de continuidad y prácticas que producen flexibilidades de acogida de la novedad. En tal caso, el conflicto se convierte en un tránsito productivo en tanto que, al tomarlo como nuestro problema, nos fuerza a pensar por fuera de lo conocido, más allá de lo que sabemos, con el fin último de no cerrar la puerta al otro en nombre de un valor ideal,

bien al contrario, de abrirnos al extranjero y permitir que él transforme nuestra casa.

Estaba diciendo, antes, que cuando le consulté a Montse sobre qué había querido decir cuando había dicho aquello de: *«Y lo que había preparado, voló. La actividad se perdió antes de haber comenzado»*, la maestra comentó lo que sigue:

MONTSE: Aquí somos una red, de cada nudo pende un niño. Si hay un niño que viene cargado de casa, el resto de la red puede sostenerlo. Pero si hay tres nudos, o cuatro como hoy, con mucha carga, la red no es capaz de sostenerlos. Ni a ellos ni al resto. Cuando están los cuatro –Jorge, Leonel, Lucio y Adela– en el aula, no podemos avanzar en aprendizajes. Y los otros niños también tienen derecho. Son niños muy reactivos. Funcionan por impulso, sin límites, en estímulo-reacción.

Ser maestra en esta clase es aprender a manejarse con la frustración. Porque voy ideando actividades pero se me van cayendo porque tal o cual niño sé que no va a poder realizarla al no estar él en condiciones. Voy barajando propuestas... ah, no... que Leonel está muy disperso estos días... Voy a hacer tal otra cosa... ah, no... que Adela está nerviosa y...

Es aprender a vivir en la discontinuidad y tratar de crear continuidades. Por ejemplo, los ejercicios de presencia y la gimnasia de atención. Por ejemplo, los rituales de pasar lista, del calendario y de observar y dibujar el clima. Son ejemplos con los que intentamos crear presencia en medio de las ausencias. Concentración en medio de la dispersión. Tranquilidad en medio de la agitación. (Conversación en aula 29/01/2016)

Podría contar una escena para explicitar que, ponerme al lado de Montse, me permitió cuestionarme acerca de las oportunidades de pensamiento que ofrece el conflicto. Conflicto cuando no quiere decir violencia voluntaria de uno para, ejerciendo el

poder, suprimir la alteridad del otro; sino conflicto que detiene las continuidades que tenemos establecidas e instituidas. Y cómo son esas discontinuidades las que nos recuerdan que no hay una verdad única ni una moral absoluta ni una tierra prometida a la que llegar, y que al plegarnos a cualquier marco de homogeneización corremos el peligro de aniquilar la diferencia, de borrar el nombre propio.

Iba diciendo que hay una escena con la que podría contar algo del arte inventivo de Montse para destapar posibilidades de interacción con el mundo. Algo de su capacidad para crear, a partir de unas condiciones pobres y con recursos mínimos, situaciones ricas en experiencias. En este caso, desde donde parece no haber nada, cómo la maestra logra revelar un entorno nutritivo y valioso para los niños. Pero a la vez, al final de esta historia, puede observarse la disponibilidad de Montse que a mí me ha resonado mucho a la hora de pensar sobre la donación incondicional de hospitalidad. Como se puede ver en esta historia, entre otras cosas el oficio de educar consiste en cultivar el terreno para que los niños tengan lugar y en preparar a los niños para cuidar de sí mismos y de otros niños.

Hacia finales de mayo de 2016, el día 31 en concreto, el sol ardía sobre nosotros en el patio de la escuela. Escondido a la sombra de un muro, yo rezaba en silencio para que ningún niño me pidiera jugar. Recuerdo notar el cosquilleo de las gotas de sudor resbalándome por la piel y que secaba mi frente con un pañuelo. El papel de mi cuaderno de notas se me pegaba a la piel de la mano y me vi obligado a escribir sin apoyarla. Escuché a un niño decir *«qué calor»* y escuché a una maestra decir *«qué calor, ojalá corriera el aire»*. Samir salió del lavabo con el pelo empapado en agua. Noemí y Carol bebían largos tragos y se pasaban una botella entre ellas.

Algunos niños jugaban dentro de las aulas, pero la mayoría estaban afuera. Observé a varios niños y niñas extrañamente desorientados, como si el calor no les dejara imaginar juegos. Observé que Adela empezó a lanzarle tierra a Sahira y vi cómo iniciaban una pelea. Milena y Jenny le robaron un poni de ju-

guete a Javier y, antes de salir huyendo, lo partieron en dos. Corriendo como dos guepardos, Jorge y Leonel entraron sin permiso en la zona prohibida, en la cancha de deporte. Una maestra iba tras ellos para hacerlos volver y, entre tanto, otras dos maestras trataban de detener el clima tenso que se estaba originando por momentos.

De repente, vi a Montse salir del aula cargada con un cubo lleno de agua y, apoyado en el hombro, un azadón. Como una labradora que se dirige a su huerta, eso sí, vestida con una bata de colores de fantasía, la maestra atravesó el patio hacia la zona vallada de los toboganes. Al verla, los niños se pusieron a gritar y llamarse la atención entre ellos. La seguían por detrás como una corte festiva en la cabalgata de reyes magos. Una vez llegó al gran álamo que había en el patio, Montse vertió todo el agua del cubo en el suelo. Algunos niños volvieron a alzar sus voces y sus brazos, asombrados. Otros niños parecían desconcertados; no sabían lo que estaba pasando.

Las maestras de P3 y P4 pidieron a los niños que se retiraran un momento de la zona inundada. Entonces Montse tomó la azada con ambas manos y, levantándola por encima de su cabeza, comenzó a clavarla en la tierra mojada. La clavaba hundiéndola y, luego, con un ágil gesto, tiraba de la herramienta hacia ella. Poco a poco, en unos cinco minutos, fue removiendo un perímetro de unos 2 o 3 m² de suelo. Al terminar la faena, lo que antes era un bloque de tierra seca, blanca, dura y desértica, con pocas posibilidades creativas, se convirtió en barro húmedo y vivo, en materia prima y lugar para el juego. De hecho, en cuanto Montse recogió el azadón, ya había una quincena de niños esperando, rodeando la zona de barro provistos de cubos, cajas, palas, palos, rastrillos y moldes.

Más tarde, dentro del aula:

MONTSE: Hoy ha pasado una cosa en el patio. Una parte de nuestro cuerpo ha trabajado mucho más. Hay niños que han trabajado una parte del cuerpo muchísimo más que las demás – dijo.

MILENA: El corazón.

MONTSE: Sí Milena, tu corazón siempre trabaja mucho.

ORLANDO: El cerebro.

MONTSE: El cerebro y el corazón trabajan mucho todas las veces. Pero hay una parte del cuerpo que hoy ha hecho un trabajo...

JAVIER: ¡Las orejas para escuchar!

MONTSE: Las orejas... ¿Hoy alguien os ha hablado mucho para que vuestras orejas hicieran un esfuerzo mayor que otros días?

LORENA: Las tuyas. Tus orejas.

MONTSE: Bueno sí, mis orejas de escucharos a vosotros. Pero de vosotros, de vuestro cuerpo, hay una parte que ha hecho muchas cosas.

JAVIER: ¡Las manos! –exclamó.

CAROL: Es que había la arena.

MONTSE: Había arena, y muchos ¿qué habéis hecho? –volvió a preguntar la maestra.

NEREA: Pasteles.

JAVIER: Hemos hecho un castillo.

LEONEL: Yo he hecho un agujero que no veas.

MONTSE: Hoy dibujaremos las manos. Cuando íbamos a P4 dibujábamos las manos con un círculo y cinco palitos –Montse pintó una mano estilo P4–, pero ahora en P5 ya no podemos dibujar las manos así. Para practicar, pondremos una mano en una hoja y la repasaremos con la otra con un lápiz. Primero os miraréis una mano. En la libreta, en la página que nos toca, dibujaréis una mano así –apoyó una mano sobre la pizarra y con la otra perfiló su silueta con una tiza–. Y luego os miraréis la mano, y si yo la miro así, veo que aquí tiene una uña. Y aquí tengo una raya, ¿verdad que tengo una raya aquí? Pues le hago la raya.

ELVIRA: ¡Todos tienen rayas!

MONTSE: Cada uno dibuja su mano. Aquí tengo una uña, otra uña... –la maestra mantenía una mano en alto, como modelo, para dibujarla en la pizarra.

CAROL: ¡Y el anillo!

MONTSE: Es verdad, yo aquí llevo un anillo. Porque si miro mi mano, tiene un anillo. Pues dibujo también el anillo.

MILENA: Yo tengo dos sellos.

LEONEL: Y yo tengo barro aquí.

JAVIER: Yo tengo una cosa aquí.

MONTSE: Cada uno tiene que dibujar lo que él tiene. Mira, ya tengo las dos manos dibujadas, con todas las cosas. Ahora, en la libreta buscaremos dos páginas. Porque, ¿las veis igual las dos manos? –dijo Montse señalando hacia sus manos de la pizarra–. Mirad vuestras manos, ¿estáis preparados? Venga, coged las libretas.

Al cabo de unos minutos y mientras el grupo está trabajando en sus libretas, alguien se asoma a través del cristal de la puerta. Lo observo por un segundo en el pasillo, su cuerpo es alto y voluminoso, debe ser un niño de Primaria. Tiene un rostro abundante y una mirada rotunda; cuando se acerca al cristal veo que parece aburrido, o abrumado. Sigilosamente, el niño abre la puerta y pasa al interior del aula.

MONTSE: Me parece que hay alguien que viene a decirnos algo –dijo Montse un poco sorprendida–. ¿Tienes alguna cosa que decirnos, Brayan?

Pero Brayan guardaba silencio. Tomó asiento en una silla vacía, en la mesa, junto al resto de niños. Desde allí miraba a Montse, quieto y callado como una figura de cera.

MONTSE: ¿No? ¿Necesitas respirar? –pero Brayan no decía nada– ¿Necesitas estar aquí un ratito? –entonces asintió ligeramente con la cabeza– Vale. Pero he de avisar porque quizá alguien en la escuela está preocupado por ti.

Brayan permaneció, durante la hora siguiente, sentado como uno más entre los niños de P5. Después, Montse me contó que Brayan pasó con ella los tres cursos de infantil y que, probablemente por ello, tiene un vínculo especial. Alguna vez, cuando el niño se ha sentido mal, ha acudido a la clase de la maestra. Como una especie de guarida, de lugar de abrigo y cobijo. «Yo lo acojo y los niños lo acogen en la clase como si fuera uno de nosotros» –explicaba Montse. Me decía que ella solía preguntarle

cómo se encontraba, prestarle un poco de atención y cuidar de que tuviera un lugar en el aula. Luego, cuando él lo sentía, cuando lo necesitaba, se marchaba y volvía a su clase en 2º de Primaria. En la conversación con Montse del siguiente viernes 3 de junio, ella trató de responder a mi pregunta acerca de cómo aprendió recursos como el tacto, el cuidado y la enseñanza, a la hora de orientar los procesos vitales y de aprendizaje de sus alumnos.

MONTSE: La experiencia, los años, son vivencias pensadas, si está incorporada. Si es vivida con consciencia, te aporta un saber, un saber intuitivo. Es todo lo que no se ve y que acompaña a la maestra. Son las palabras, porque tú puedes decir las mismas palabras que yo. Pero las podemos llenar de otra intención, de otro sentido y se recibirán diferente. Podemos hacer los mismos gestos, pero si lo que acompaña interiormente a estos gestos es una cosa diferente, se recibirá una cosa diferente.

En el proceso de aprendizaje, todo eso está vivo. Es que incluso pienso que es lo más importante. O puede ser lo que más llega, a veces. Todo lo que pones. Y lo que no pones, también. Porque claro, todos tenemos carencias y todos tenemos limitaciones. Y a lo mejor todos tenemos cosas que no hablas. Y todo, tanto lo que dices como lo que no dices, ellos son esponjas y ellos lo captan. Lo captan mucho. Eso es importante.

Es importante porque das elementos para vivir. De hecho, la escuela, si sólo fueran aprendizajes estaría vacía. Lo importante es que hay una parte de relaciones, hay una parte de vivencias, hay una parte de cuidado. Hay toda una parte que le da un cojín y le da un sentido. La historia de relaciones le da un sentido. De cómo me siento en el mundo. De cómo me siento acogido. De cómo me siento escuchado. De cómo me siento acompañado. ¿Cómo podemos

ver esto, que no sale en el currículum? (Conversación en el aula 3/06/2016)

La maestra me habló del saber de la experiencia y entonces advertí que, en cierta manera, eso mismo era lo que yo estaba tratando de hacer en esta tesis. Cuando digo que la motivación de la misma es ordenarme como educador y, al mismo tiempo, ofrecer al lector un modo de pensar su propio ordenamiento, podría decir que éste es un trabajo del saber de la experiencia (Zambrano 1989:107). El cual implica una elaboración de lo vivido mediante el pensamiento y el lenguaje, que va sedimentando en el cuerpo como un conocimiento encarnado; un saber abierto a una permanente revisión y reformulación, intuitivo e inspirador más que cierto y conclusivo. En tal caso, podría decir que uno de los métodos que uso en esta tesis es vivir una serie de experiencias en la escuela y realizar un trabajo reflexivo para darles un sentido pedagógico personal y subjetivo que asimismo, al compartirlo, pueda invitar al lector a un trabajo de interrogación y comprensión.

Cuando le consulté sobre el saber del cuidado que yacía en el fondo de su ser maestra, yo no estaba buscando hablar de Montse, de su biografía o de sus dotes docentes, sino que lo que pretendía era que su narrativa supusiera para mí una experiencia de pensamiento. En nuestras conversaciones, no quería perseguir su saber pedagógico ni la forma en que comprende su oficio, sino que mi investigación iba encaminada a localizar los hilos de sentido que, en conversación o en situación, se me manifestaban especialmente relevantes en sintonía con mis propias preocupaciones. El foco de mi tesis no estaba puesto en averiguar qué significado tenía para Montse tal o cual fenómeno, lo que trataba de averiguar era cómo el significado que ella le daba al fenómeno me ayudaba a recorrer pensativamente las dimensiones pedagógicas de mi propio significado sobre el mismo fenómeno (Van Manen 2003:107). Por eso e inevitablemente, el itinerario de la elaboración del saber que representa esta investigación, regresa siempre a lo acontecido en el pasado para producir su

significado en el presente, mirando hacia atrás y observando el camino recorrido para inventar una posible comprensión.

2. ENCUENTRO CON CARMINA (LA DIRECTORA) Y LA PERSPECTIVA DE LA ESCUELA

Respecto a mi relación con Carmina, lo que me movía a conversar con ella era el interés por escucharla, a priori sin un objetivo claro; en nuestros encuentros me limitaba a dejar tiempo y espacio para que ella se expresara. Sin embargo, poco a poco en sus palabras mis inquietudes iban tomando fisionomía y pude percibir que, de mis preocupaciones, aparecían múltiples facetas hasta el momento ignoradas. El hecho de no tener una intención previa por que Carmina contestara a determinadas preguntas, contribuyó a que pudieran ir surgiéndome, en sus palabras, nuevas cuestiones y otros asuntos que no había contemplado. En estas conversaciones ella me explicaba, desde la visión directiva, algunos asuntos importantes sobre el funcionamiento de la escuela que sólo ella conocía al disponer esa panorámica global del centro.

Durante el trabajo de campo, Carmina me aportó la voz y el oído de lo que estaba pasando a mi alrededor y de fondo, pero a lo que yo no podía acceder porque mi concentración estaba en un aula, con una maestra y unos niños. Carmina me ofreció la oportunidad de ver y de escuchar las necesidades que sucedían en la escuela y que Montse u otra maestra no lo hubieran podido hacer. Lo hizo Carmina que, además de su papel docente, conocía los hilos del proyecto educativo de centro desde una perspectiva más amplia en su función de gestión y dirección. En todo ello, pude hallar una gran afinidad y una fuerte conexión entre las orientaciones pedagógicas de Carmina y de Montse, fui captando que había un lenguaje compartido y una mirada en común entre ellas dos.

Sólo ahora puedo entender que le solicitaba reunirnos porque sentía una fuerte curiosidad por el poso de saberes que, ocultos a mis ojos, alimentaban cada una de las prácticas y de las decisio-

nes que se tomaban. De esos encuentros he extraído tres fragmentos de conversación que ahora exponen, por así decir, unos ejes que vertebraban la perspectiva pedagógica y las dinámicas desde las que operaba, en aquel momento, la escuela Bernat de Boïl. Cada uno de estos tres fragmentos conforman sendos textos que tienen la cualidad de, por un lado, mostrar algo del conjunto de saberes, reglas y dinámicas que sostienen el funcionamiento de la escuela, y, por otro lado, desplegar un mapa de significados, ideas e interpretaciones que me han ayudado a profundizar en los interrogantes de esta tesis.

CARMINA: En el momento en que yo me propuse como directora de la escuela, hace 14 años, era porque estábamos en una situación muy compleja. Era problema diario y sin resolver. Entonces yo, supongo que intuitivamente, apliqué lo que yo aplico en mi vida. Que es, primero, hacer un psicoanálisis para saber quién soy.

Apliqué lo mismo aquí. ¿Qué situación hay aquí? ¿Cómo podemos resolver esta situación que tenemos aquí? En lugar de mirar fuera para que nos ayudaran, yo propuse: Miremos primero qué pasa, quienes somos, qué nos pasa, quiénes son los que tenemos delante. Y luego veremos qué podemos pedir y qué necesitamos.

Entonces, el proyecto educativo está centrado en el mundo de las relaciones personales y en la comunicación. Entonces, el objetivo que yo tengo aquí, que ahora lo vislumbro a lo largo de los años, es que todas las personas que entren en este centro, sean niños, sean padres, sean monitores, sean profesores, sean personas como tú, encontréis un sitio, un sitio donde poder estar y poderte desarrollar. Y al máximo de tus capacidades.

Esto implica una planificación escolar determinada. En un principio, partimos de «Yo soy de tercero y los niños que tengo son míos y de nadie más»; hemos pasado a que cada niño y cada niña del centro

puede ser de cualquiera y que cualquiera puede atender a cualquier niño y a cualquier niña. Claro, esto no es tan fácil, ¿cómo se consigue esto? Pues lo hemos ido consiguiendo con un trabajo de equipo. Hemos tenido cada año un asesor o asesora, que nos ha ayudado a ver: qué niños son, qué familias tenemos, qué nos pasa, qué dificultades hay, qué nos pasa a nosotros. Hay adultos a quienes les cuesta más meterse y abrirse a este trabajo personal; algunos de ellos sólo escuchan y, aunque seamos muy pocos los que nos hemos abierto, creemos que nuestra apertura también servirá para los que sólo han escuchado. Y eso, aunque las personas que han ido cambiando, me ha demostrado la experiencia, una hipótesis que yo tenía, es que no importa las personas que haya, el centro ha de crear una dinámica. Y esa dinámica, la persona que viene la tiene que vivir, sentir y meterse. Entonces, si tu entras con tus ideas, y estás cerrado en tus ideas, no puedes entrar aquí. O sea, no lo vives bien.

Porque si tu vienes con que el centro del mundo eres tú y lo único que es importante es lo que tú eres. Y el ego está ahí presente y «yo soy la que lo hago todo y lo hago perfecto y los demás no», es imposible entrar en una dinámica así. Porque tú entras y eres una pieza más, no eres alguien especial, somos todos especiales. Entonces, yo he visto a lo largo del tiempo, que las dificultades que algunos maestros han tenido aquí es esta mirada: «me abro a lo que hay y veo lo que pasa y me meto».

Es como algo en marcha, es como si fuera una vida en marcha y tú te metes y has de encontrar el ritmo tuyo. Es como bailar, tu entras en un grupo que estamos todos bailando, pero tú has de encontrar tu ritmo. Sí que hay algo que marca, hay unas pausas, unos pasos que marcan, pero el ritmo, el movimiento, es tuyo. Yo lo que quiero es que te sientas libre para poder trabajar lo que tú quieres trabajar, y

que aportes. Y a partir de ahí, vamos viendo en qué nos encontramos y dónde no nos encontramos.

Claro, hay gente que dice «esto es muy raro», porque, en realidad, tú tienes que dar una línea de escuela, tiene que haber un modelo: proyectos de trabajo, centros de interés, escuela viva... títulos... yo soy anti-títulos.

Yo creo que es un poco el trabajo que hacemos con Montse Ventura, que hemos hecho con la Universidad de Barcelona en el grupo de proyectos de trabajo. Es un poco como una manera de estar. Tú tienes que tener una mirada y, a partir de ahí, tú tienes una serie de cosas concretas que hacer. ¿Qué queremos que los niños hagan cuando salgan de aquí? Que salgan con las máximas de capacidades: que sepa escribir, que se sepa explicar, que entienda lo que lee; todo esto es muy básico, todo el mundo sabemos que queremos eso. ¿Cómo lo vas a hacer, cómo te lo vas a montar?

Para mí el centro es la relación, y el conocimiento va ligado, pero primero tiene que haber un buen ambiente, y cuando haya un buen ambiente, puedo trabajar. Si tú vieses el plan anual de cada año, verías que hemos ido introduciendo cosas sin enterarnos, que es como me gusta a mí, surge porque hace falta, porque se necesita, porque a alguien se le ocurre, no porque la dirección dice, o el equipo directivo dice, que hay que hacer esto o lo otro, sino que ya se va llegando ahí. (Conversación en su despacho 18/02/2016)

CARMINA: ¿Qué cualidades debería tener una maestra? Debería de ser una persona muy abierta, alguien comprometida socialmente, incluso políticamente. Esto de ser neutral, no significa nada. Tú tienes que tener una posición en el mundo, y esa posición, si tú estás trabajando con personas que están creciendo, debes ser muy honrada. Tú puedes tener ideas, pero en el momento de expresar, tú tienes que tener en

cuenta que él te está oyendo y tú eres muy importante, ¿a ver qué dices? Tú no le puedes pedir a un niño lo que tú no haces; tú no le puedes pedir que sea abierto y hable y se comuniquen cuando tú no lo haces como adulto.

Esto nos olvidamos muchas veces. Es como si el mundo del adulto fuera diferente al del niño y entre los dos hubiera un abismo. No. Lo mismo que tú no quieres para ti no lo quieras para el otro. Esa es una de las normas que tenemos, no le hagas al otro lo que no te gusta que te hagan a ti. Pues esto es lo mismo. Tú le vas a pedir al otro algo pero también tienes que darlo. No puedes pedirle algo que tú no das, no puedes pedirle que sea ecuánime, que sea justo, que sea consciente, que reconozca lo que hace, que reconozca dónde se ha equivocado, si tú no lo haces. Pero lo hacemos, el mundo del maestro vivimos así, pidiendo lo que nosotros no hacemos. Les pedimos coherencia, que se relacionen, que se perdonen, que se entiendan, que se acepten, les pedimos todas esas cosas nosotros que no somos capaces de hacerlas con nuestros iguales. Ahí está el tema, yo muchas veces lo digo, «a ver, estamos pidiendo cosas que nosotros no hacemos, hemos de hacerlo, no podemos funcionar así». Entonces para mí, pienso, que tiene que ser una persona que tiene que haber tenido una reflexión sobre sí misma.

A veces, con un niño notamos que no tenemos feeling. Y aquí lo hemos hablado: «a ver, fulanito tiene problemas, ¿quién tiene buena relación con él?» «Pues yo, yo me encargo». «Te encargas tú de hacer el seguimiento». «Sí.» «No, porque yo no puedo con este alumno, por favor ayudadme». Entonces viene otro y ayuda. Es que es así, entonces los maestros cada uno tiene que tener su lugar, es imprescindible. Y estamos trabajando en un lugar muy delicado y esto tiene que estar muy bien construido. Si no lo ves, tienes problemas de relación. Si te quedas en ti mismo, en tu yo, y no sales de ahí,

pues cada vez que fulanito hable, ya me pongo tenso. Es un tema personal, tú tienes que darte cuenta qué parte de esa historia te toca a ti. Ese es el mundo de las relaciones personales. Y a un maestro ni mucho menos que nos enseñan esto, ni mucho menos imaginamos que tenemos que estar en ese nivel. Pero hay que estar en ese nivel, si queremos ayudar a esta gente, ha de haber un giro interior.

¿Cómo puede ayudar Montse a estos niños y estas familias si ella no se está mirando? Ella se está mirando, por eso puede estar atendiendo. Pero si tú no te estás mirando, no atiendes, los atiendes de otra manera, muy superficial, muy por fuera. Esto es tan básico. Lo que pasa es que, claro, estamos en un mundo que yo pienso que hemos de reflexionar un poco sobre eso. No solamente es el tema de transmitir conocimientos, es un tema emocional. Cuando Montserrat Ventura me ha llamado para hacer alguna charla con sus alumnos, yo siempre he dicho lo mismo: miraos un poco por dentro. Es que si no, no puedes tirar, tus complejos están ahí y, si no los ves, los echarás sobre los niños.

Claro, vamos a suponer que para conseguir algo en ese sistema donde yo vivo, miento, voy a mentir; si yo para conseguir algo, machaco a mi hermano, voy a machacar a alguien siempre. Esa dinámica que tú aprendes para sobrevivir la extrapolas a tu vida, a tus relaciones personales, a tus relaciones de trabajo, a todo. Entonces claro, cuán importante es saber qué te pasa a ti. El recuperar esa niña, ese niño, esa mirada de decir: ¿qué me pasaba a mí? Yo siempre les digo muchas veces: «Oye, conectaos con la edad que teníais, qué os pasaba a los doce, a los once, a los diez». Yo me acuerdo de lo que me pasaba eh, conéctate. Yo les digo muchas veces a ellas y a ellos, es importante estar conectado con la propia infancia, porque si no, cómo vas a entender.

Si es que pasamos procesos muy similares los seres humanos, muy similares. Uno porque es muy ex-

trovertido, el otro porque es muy introvertido, otro que es no sé qué, otra que siempre va que parece muy pava, otro muy pavo, otro que siempre parece que va a atacar. Esto lo aprendes en tu casa, para ser alguien ahí dentro de ese núcleo te has montado muchas películas, normalmente rocambolescas, porque nunca es tan directo, no nos permiten, no hay terrenos donde uno puede decir «mira, yo me coloco aquí que me encanta estar aquí, yo soy este y pum, me desarrollo».

Cuantas más posibilidades tengas tú como individuo en tu propia familia de desarrollarte y de saber quién eres, porque eso no quiere decir que tengas resueltos todos los problemas. Porque tú puedes llevar contigo un montón de cosas que has mamado desde que has sido concebido, pero yo siempre digo, a mis sobrinas: dejad que sean ellas un rato al día, dejadles que se muestren, no las vayamos guiando tanto, porque entonces no sabes quién eres. Yo creo que hay que soltarlos más, hay que dejarlos ir un poco, hay que dejar espacios donde mostrarlos quienes son, porque si no, van siempre como «esto sí, esto no, esto ahora, esto luego. Por eso lo de los horarios es tan complicado en un Centro, las escuelas vivas se plantean horarios diferentes también, porque es que... o espacios donde tú puedas escoger. (Conversación en su despacho 21/04/2016)

CARMINA: A veces entro en un juego de dejarlos descolocados, con Joel me pasa. A lo mejor empieza a hacer el tonto, yo no hago «esto, vaya mierda», yo lo miro y le digo «qué haces» y me río. Entonces, como que dice «yo intentaba provocarte, pero no provocarte una sonrisa». «Pareces un niño pequeño» y me río, entonces a él le sale la sonrisa. Es esto de decir «no esperaba eso de ti», porque él espera que yo entre en la provocación.

La lectura que ahí es que él tiene el deseo de provocarme algo, él quiere estar aquí, él quiere tener algo que ver conmigo.

Busca pelea porque es el modo como se relacionan en su casa. Se relacionan a golpes. Es lo que hablamos, si lo que quiero es llamar la atención, lo que hago es que voy a pelearme. Porque si no, no hay dialogo en esas familias. No existe el dialogo. Son culturas que la relación es como si no existiera. Son primitivas las relaciones, te quiero mucho, te pego mucho, te chillo, o me río...

Son muy primitivas las relaciones. Estimulo-respuesta pero a un nivel muy primario. Ahí no existe el «vamos a hablar de lo que nos ha pasado hoy, ¿qué has hecho?» No, es «uh uh uh...» todos a ver quién puede más. En el terreno de «a ver quién puede más», si tu permites eso, ellos siempre pueden más que tú, si tú te colocas ahí, pierdes. Están entrenados en eso. Nosotros no tenemos esa cultura. Si reaccionas a la pelea, pierdes siempre. Como dices tú, haces ver que no, pero por dentro tú sabes que has perdido porque tú te has colocado ahí y has perdido de calle.

Es básico reconocer a la persona, es básico que la persona tenga un lugar en el grupo, es básico crear un dialogo, es básico que tú permitas que el otro se exprese, y que tú te pongas en juego todo tú. Sin perder de vista quién eres tú. Pero es permitir que pasen cosas, porque si tú permites que pasen cosas, suceden cosas. Que tú no tienes la verdad, que tú no eres el amo del mundo, que eres el adulto, que los vas a ayudar, que los vas a acompañar, pero que vas a permitir que pasen cosas, incluso que se expresen. Tú no puedes... a veces, las actitudes agresivas son tan fuertes que no las puedes evitar, pero a veces sí que coartas cosas. (Conversación en su despacho 27/05/2016)

3. ENCUENTRO CON LOS NIÑOS Y CON LA MIRADA RELACIONAL

Aquel 11 de enero de 2016 era el primer día de mi estancia en la escuela y, cuando hubieron llegado todos los niños, la maestra dispuso un círculo de cojines en el fondo del aula. Los niños se sentaron en corro sobre los cojines y Montse me invitó a hacer lo mismo. Mientras los niños alborotaban aquel círculo que se había armado con motivo de mi bienvenida, en mi cuerpo, como un rayo, me atravesó el sentimiento de formar parte de la clase.

Sentada con las piernas cruzadas, la maestra sacó una pelota y pidió que alguien se pusiera en el centro del corro. Alguien se colocó en medio cerrando los ojos y, levantando lentamente las manos, iba contando en voz alta de 0 a 10. El resto nos pasábamos la pelota rápida y agitadamente; alguno fallaba en la recepción y la pelota rebotaba imprevisible, otro lanzaba demasiado fuerte y la pelota salía del círculo, con lo que había que levantarse para ir a traerla de vuelta. Risas nerviosas, voces animadas y alguna que otra queja o reproche se sucedían de forma natural en el juego. Cuando el niño del centro llegaba contando hasta 10, donde “¡diez!” coincidía con los brazos rectos hacia arriba y las manos dando una palmada sobre la cabeza, en ese momento gritaba “¡bomba!” y, quien tuviera la pelota entre las manos, debía reemplazar a quien estuviera en el centro.

Tras repetir el juego cuatro o cinco veces se había creado una atmosfera de atención entre los niños y, además, en ese clima de relaciones, pude notar algo así como un “nosotros” entre el grupo que, gracias al juego, había aparecido de pronto ante mis ojos. Una pequeña ceremonia que traía al presente a los niños y les recordaba, quizá, los vínculos de amistad que, tal como pude ir descubriendo con el tiempo, Montse procuraba ir tejiendo entre ellos. Aquel juego, practicado a las 9:00 de la mañana, había servido como despertador, sacando a los niños de la somnolencia que traían de casa, y a la vez, como una cosa común en la que participar juntos, una actividad para entrar en contacto

con su “estar en” la escuela y conectar con el más inmediato aquí y ahora.

Seguidamente, la maestra inició otro ritual que consistía en pasar la pelota a un compañero diciéndole “buenos días” y su nombre. La idea era darle forma a mi bienvenida al grupo, darles a conocer mi nombre, conocer yo los suyos y que nuestras presencias fueran resonando conjuntamente en el espacio de relaciones de “Las fuentes de colores”. La pelota iba saltando y volando de unas manitas a otras: «*Buenos días, Julia*», «*Buenos días, Elvira*», «*Buenos días, Delila*», «*Buenos días, Jenny*»... Una vez nos hubimos presentado todos, aunque la única presencia desconocida era la mía, Montse empezó a contarles qué hacía yo allí. «*Daniel va a pasar una temporada con nosotros porque quiere vernos trabajar y jugar* –decía la maestra ante los pequeños ojos expectantes de los niños–. *Nos acompañará en nuestro viaje en el que estamos aprendiendo muchas cosas...*» Yo les conté que venía de la universidad para pasar un tiempo aprendiendo de ellos y de Montse, y que me gustaría saber si les parecía bien que viniera a compartir algunos días con ellos. Algunos niños dijeron que sí, otros no dijeron nada, uno me preguntó si tenía hijos y otro si me gustaba “La patrulla canina”.

«*¿Alguien quiere explicarle o preguntarle alguna cosa a Daniel?*», preguntó la maestra al grupo de niños. Entonces, Adela dijo: «*Montserrat, mira, se me mueve un diente*». Y Jorge intervino diciendo: «*Pues no te lo toques, porque te saldrá torcido*», y, girándose hacia los demás, añadió: «*Me lo dijo mi madre*».

A lo largo del curso que compartí con Montse y la clase de P5, era habitual encontrarme sentado en una sillita, ligeramente apartado de la acción del aula pero lo suficientemente cerca como para captar y registrar los detalles de lo que estaba pasando. Siempre estaba escribiendo en una pequeña libretita, apoyándola en mis rodillas unas veces, y, sobre alguna mesa, al lado de los niños, otras veces. Yo participaba en sus juegos y, cuando Montse me lo solicitaba, los apoyaba en sus tareas, mientras tanto, todos se fueron acostumbrando a verme escribir en una pequeña libreta.

Cuando la maestra explicaba alguna cosa y dialogaba con los niños sobre el mundo, yo tomaba notas. Cuando la maestra guiaba un ejercicio de matemáticas, de lenguaje, de ciencias, de arte y plástica, yo tomaba notas. Cuando la maestra trataba de cuidar la atmósfera de estudio en el aula, o cuando cantaba una canción, o cuando narraba un cuento, yo tomaba notas. Cuando la maestra intentaba calmar a algún niño, contener alguna rabietta, dar cariño a quien lo necesitaba en ese instante, yo tomaba notas. Después de hablar o de jugar con algunos niños, o después de estar un rato pintando con alguno de ellos, yo tomaba notas. Después de haber vivido mil y una aventuras fantásticas en el patio con Jorge, con Darío o con Ismael, yo regresaba corriendo a mi libreta para tomar notas. Después de que todos hubieron salido de la clase para realizar otra actividad en otro espacio, habiéndome quedado solo en el aula, yo aprovechaba para tomar notas. Después de salir de la escuela, tras haber mantenido una conversación con Montse o con Carmina, y sentado o de pie en el autobús en dirección a mi casa, yo sacaba mi libreta y tomaba notas.

Desde el inicio de mi estancia en el aula, paulatinamente, algunos niños iban acercándose al lugar donde yo estaba escribiendo, cada uno movido por un tipo diferente de curiosidad. Por ejemplo, Orlando venía porque quería saber qué escribía y por qué escribía lo que escribía, Shaoyun venía a preguntarme si lo que escribía era para enseñárselo a mi madre y a mi padre, y Elvira que no lograba explicarse cómo hacía yo para escribir tan rápido y cómo es que esa diminuta libreta que llevaba cada día no se acababa nunca. Me acuerdo de la fascinación que Julia y Milena transmitían sentir por dicha libreta, imagino la sensación de misterio que ellas debían vivir respecto a ese objeto sobre el que no dejaba de inclinar mi cabeza. ¿Qué debían de pensar al verme tan invariablemente sujeto y dedicado a aquellas páginas y aquel bolígrafo, ellas, que apenas empezaban a reconocer sus primeras sílabas separadas en la pizarra?

Hacia principios de marzo de 2016, cuando casi llevaba dos meses con “Las fuentes de colores”, llegó un momento en el que

Julia me pedía la libreta para escribir ella. Se la prestaba y la niña hacía como si escribiese, dibujaba unas líneas ondulantes con el bolígrafo. Las trazaba lentamente y parecía que, pese a que en el papel no aparecían letras ni palabras legibles, en el interior de su cabeza Julia estaba escribiendo de verdad. Rayitas que zigzagueaban en las hojas como las olas mecen el agua del mar, para Julia eran frases, oraciones, palabras, pensamientos, que surgían en su cabecita y desaparecían una vez levantada la punta del bolígrafo del papel. También recuerdo que Milena cogía mi libreta para dibujar, por ejemplo, una princesa con una espada, o una bruja con sombrero; yo me quedaba mirándola mientras ella se entretenía pintando las rayas rosas y verdes del pelaje de un tigre.

A menudo Montse tenía que llamar la atención de Aron para que dejara mi libreta y volviera a la tarea que estaban realizando, y entonces, el niño cuando me veía en el patio venía corriendo a pedirme que le prestara la libreta para terminar el coche con lanzamisiles y ametralladoras que había dejado incompleto y aparcado en el papel. Hoy, 3 de mayo de 2018, abro esas diez libretas que llené de notas durante aquellos meses en la escuela y, escritos con letras mayúsculas, encuentro varias firmas: LEONEL, SAHIRA, JENNY, ADELA. Y muchas páginas de dibujos de animales imposibles, retratos caricaturescos y líneas y líneas ondulantes como olas nerviosas que eran ya entonces protoescritura.

El 15 de marzo de 2016, Montse trajo un paquete del tamaño de una caja de zapatos; un paquete que, en forma de caramelo, había envuelto con un papel verde brillante. Lo sacó después del tiempo del recreo, y los niños rápidamente hicieron un círculo junto a su maestra. Comenzaron a oírse especulaciones sobre qué podría contener semejante regalo; vi ojos expectantes, atentos como nunca, y bocas entreabiertas que querían expresar algo pero no sabían muy bien el qué. Algunos niños comenzaron a lanzar propuestas acerca de lo que creían que se escondía bajo el papel de regalo, entretanto, mientras los niños intentaban adivinar lo que había en el interior del paquete, Montse preguntaba:

«¿Cómo podemos averiguarlo? ¿Los ojos pueden saber lo que hay dentro? ¿Las orejas pueden decir lo que hay dentro?» Y la verdad es que ni mirando el regalo de muy cerca, ni pegando la oreja a la caja, podría atisbarse pista alguna sobre su contenido.

Hasta que la maestra dijo: «*Id pasándoos la caja y tocándola, a ver si las manos os dicen qué es lo que hay dentro*». Y la caja fue pasando de mano en mano, siendo palpada con todo el vigor y la energía que lo desconocido y el deseo de saber había despertado en sus cuerpos. «¿Cómo pesa!», exclamó alguien. «*Es un juego de la tele*», probó otro. «*Son cuentos*», dijo alguien más. Hasta que, tocando uno de los dorsales del caramelo rectangular, Leonel gritó emocionado: «*¡Son libretas! He hecho así, he tocado el lado... son libretas. Montse, ¿a que son libretas?*». Montse les pidió que abrieran el papel entre todos, y ahí estaban, 18 libretas una para cada uno; «*¿Qué hace Daniel en su libreta?*», preguntó la maestra a los niños. «*Escribir*», respondió Julia. «*¿Y en nuestra libreta qué podríamos escribir?*», continuó Montse. «*De cosas importantes*», dijo Orlando.

Inmediatamente, se repartieron los cuadernos entre ellos y durante los dos días siguientes, Montse dedicó un tiempo para que cada niño pudiera decorar las tapas como quisiese, con pegatinas, papeles recortados, dibujos y, sobre todo, poniendo su nombre bien grande. A partir de ese momento, empezó a ser habitual que los niños se agolparan en el armario de materiales para coger su libreta. O que al regresar del patio, o al volver al aula después de comer, llegaran pidiendo sus libretas. Fui viendo cómo se sentaban en la mesa con sus cuadernos para copiar palabras a partir de tarjetas o fichas de juegos didácticos, escribir las letras de sus nombres, hacer dibujos y pintarlos, o copiar los números que Montse había escrito previamente en la pizarra. De vez en cuando, ella aprovechaba el fin de semana para llevarse las libretas y marcar algunas páginas con puntos e indicaciones para practicar el grafismo, la ortografía, los trazos inclinados y curvos para ejercitar la mano, «además, los cuadraditos van bien para esto», decía la maestra.

Aquel mismo 15 de marzo de 2016, antes de salir de la escuela para volver a casa, Montse me contó el sentido del nacimiento de las libretas en clase y cómo había llegado a la idea de incorporarlas como un recurso para *«practicar la concentración, el gesto de la escritura y para ir familiarizándose con el lápiz y el papel»*.

MONTSE: Veía la curiosidad que tenían por tu libreta y las ganas de escribir y me dije “esto hay que aprovecharlo”. Pensé en traer las libretas porque capté que habían unas ganas de escribir. Vamos aprovechando las ocasiones que presenta la vida. Tú has sido un modelo ahí, les has enseñado una cosa muy importante, que es escribir. Ya hace muchos días que te ven escribir mucho. Y ellos, en sus familias, no tienen esa referencia de alguien que escriba. No lo viven como algo importante.

Así que, como fui viendo que Julia quería escribir en tu libreta y eso se le fue contagiando a Sahira, a Milena, a Orlando, a todos poco a poco... Se me ocurrió traer una libreta pequeña para cada uno y que pudieran escribir algo cada día, y que se las des como que las traes tú. (Conversación en el aula 15/03/2016)

En otra ocasión, tal como hallo anotada en mi diario, el 17 de mayo de 2016, vuelvo a conversar con la maestra sobre qué está significando la materialidad de las libretas para la disposición al aprendizaje del grupo.

MONTSE: Verte escribir despertó la curiosidad por la escritura en sí y por llevar una libreta propia. Se sienten importantes con su libreta. Son varias cosas. Primero, es algo de ellos. Segunda, te han visto a ti, que llevas aquí días, y han visto una utilidad. Porque no tienen referencias en sus casas. Han visto el valor de la escritura, la importancia de escribir. “Mira Daniel como escribe, pues yo también”.

A Jorge y a Leonel les cuesta más, pero la mayoría se han enganchado.

¿Has visto las cosas tan interesantes que hacen? Palabras y dibujos juntos, una especie de collages. Ahora han encontrado algo... A veces necesitan alguna cosa que les ayude a expresarse... No lo encontraban en el papel suelto, en el folio. Pero ahora con las libretas es distinto, tienen ese lugar propio de expresión. Que es como un libro, y es suyo, y lo pueden coger cuando quieran. También es que tienen pocas cosas suyas. Y esto saca una parte de ellos que ha de salir. (Conversación en el aula 17/05/2016)

Considero que en el desarrollo de esta historia y en las cuestiones pedagógicas que revela, pueden visualizarse los efectos productores de sentidos educativos que genera, durante el trabajo de campo, la indagación relacional en el aula (Clandinin, Caine, Lessard y Huber 2016:25). Puede verse cómo la relación, entre el investigador y las personas con quienes investiga, se va convirtiendo en un espacio fértil para la posibilidad de la experiencia. No son mis propias y aisladas interpretaciones de lo observado, ni tampoco la recogida en el campo de datos puros, se trata de que entre nosotros, algo nos acontece; y eso que nos acontece nos forma o nos transforma porque, si nos exponemos subjetivamente, la relación es una experiencia. La otredad del otro llega con su extrañeza y su ajenidad como una diferencia que perturba lo igual de nuestra mismidad, algo de lo propio se nos desplaza en la interacción, algo de nuestros presupuestos se conmueve y descoloca. Si la sensibilidad de uno le permite dejarse afectar por la novedad que trae el otro, se produce una alteración del orden de sentido y, por lo tanto, surgen oportunidades para repensar qué es lo adecuado en determinada situación.

Aunque de forma distinta, tanto para Montse como para mí, creo que mantenernos abiertos y disponibles a los avatares de las relaciones que tienen lugar en el aula, favoreció la atención y el cuidado al movimiento de los procesos de los niños. Ya no más

mirar estados fijos ni identidades, como las categoría “niño” o la descripción sobre “Antonio”, se trata de moverse junto al movimiento de las múltiples relaciones que suceden en un aula, es decir, ver lo que “nos pasa” en el fluir de lo que va pasando. Quizás por eso Montse consigue captar que Julia, Milena y cada vez más niños, se acercan intrigados hasta mi libreta y, día a día, preguntan, dibujan, escriben... y cómo esta sucesión de secuencias va mostrando un interés, unas ganas, un deseo, en definitiva, una posibilidad para que la maestra actúe pedagógicamente. O sea, una ocasión para realizar un gesto o para colocar un material entre los niños que les facilite la puesta en marcha de esa potencia que en ellos pugna por expresarse. Como se ha podido ver, todas las dimensiones existenciales del fenómeno se han ido componiendo en el medio de las relaciones (Clandinin, Caine, Lessard y Huber 2016:94): entre Montse y los niños, entre la libreta y yo, entre los niños y la libreta, entre los niños y la libreta y yo, entre Montse y los niños y las nuevas libretas, entre Montse y lo sucedido y yo, etc.

Ahora que, retomando las notas de campo, rememorando lo vivido, y buscando una comprensión, continúo desplazándome con el movimiento de lo que sucedió entonces, asumiendo que de ello no se desprenderá jamás un sentido último y que, al contrario, permanecerá susceptible de ser reelaborado en una novedosa relación pensante con la experiencia. Además, si esta historia la contarán las otras personas implicadas en ella, sería otra historia y, por supuesto, tendría otros significados muy variados a los míos; pero, precisamente porque la relación se da entre subjetividades que quieren aproximarse y compartirse desde sus diferencias, algo otro puede pasar entre nosotros, modificándonos, e incrementando nuestros recursos para vincularnos con el mundo; algo puede pasar en las criaturas, en la maestra, en el investigador y en la perspectiva de captación y comprensión que se abre.

En suma, en esta investigación he podido aprender que es la relación lo que permite que nos pasen cosas; no sólo la relación del investigador con el tema investigado, sino cualquier relación

entre las personas, y entre las materialidades del mundo, que nos acontezcan en el contexto del estudio; porque esas cosas que nos pasan traen la posibilidad de intervenir en las circunstancias dadas y de crear alguna deriva insólita (Clandinin, Caine, Lessard y Huber 2016:49).

Habiendo reconocido la importancia de los vínculos en el trabajo de campo, quisiera ahora contar algo más acerca del carácter que tomaron mis relaciones con el grupo de niños. Puedo decir que me sentí aceptado con facilidad y casi de inmediato, pues así me lo confirmó Montse diciéndome, a mediados de febrero de 2016: *«La verdad es que han acogido tu presencia muy bien, te han integrado en el grupo como uno más.»* A veces, yo notaba que la esencia de mi papel se decantaba más hacia el lado del compañero de juegos y, otras veces, participaba ayudando a Montse en las tareas de los niños o, en alguna situación difícil, estaba ahí por si se necesitaba un posible apoyo.

Sin embargo, la mayoría del tiempo que pasé en el aula, el modo en que estuve allí fue cuaderno y bolígrafo en ristre, listo para recibir el acontecimiento y sensible a pensar con la experiencia, porque, en relación con la vida de las infancias que allí coexistían, mi propósito era estar a la escucha de sus idiosincráticas modalidades de entrar y rehacer su propia amalgama cultural, de esta manera pude ser testigo de primera mano de cómo en la misión de comprender el mundo, genuinamente, los niños lo vuelven a inventar. Narraré ahora tres escenas con la intención de seguir mostrando el lugar en el que “Las fuentes de colores” me ubicaron entre ellos y, así, esbozar algunos tintes respecto a cuál era la manera en que, quizás, ellos iban concibiendo mi presencia.

Las tres sucedieron durante el tiempo del recreo. La primera, el jueves 4 de febrero de 2016.

El patio se extendía en una amplia arboleda, delimitado por los muros que lo separaban del edificio del jardín de infantes y del edificio de la piscina municipal. La distancia entre la puerta que, de la escuela, daba acceso al patio y el huerto vallado, que

había al final del mismo, era de unos ciento cincuenta metros. Es decir, los niños disponían de un amplio territorio para moverse, explorar, imaginar, compartir... Aquel día, Leonel y Sahira estaban excavando, picando en la tierra con una rama.

LEONEL: Vamos a hacer un agujero para tirar y cazar una paloma –le dice a Sahira.

SAHIRA: ¡Hala! Creo que hay un tesoro de pirata. Con dinero de chocolate.

LEONEL: Yo y Lucio, un día, descubrimos aquí oro. Por abajo del todo.

SAHIRA: Dani, ¿tú tienes llaves? –me pregunta.

DANIEL: Las de mi casa, están en clase.

SAHIRA: Queremos abrir el tesoro.

LEONEL: ¡Hay monedas sueltas, de oro! –exclama.

SAHIRA: De chocolate –apunta.

LEONEL: No. De oro, de oro.

SAHIRA: ¡Hala! ¿Lo compartimos?

LEONEL: Un día... yo y el Lucio... hicimos un agujero y lo encontramos. Oro, un euro de oro.

SAHIRA: Dámelo –le dice refiriéndose al rastrillo que Leonel no usa porque está rascando la tierra con una rama–. ¿Qué haremos con el oro?

LEONEL: Me lo guardo pa' mi casa –dice Leonel.

SAHIRA: Lo compartimos –dice ella.

LEONEL: Sí. Pero si encontramos monedas, las compartimos. Y así podemos encontrar chuches. Todo.

Un poco alejada de la pareja, Noemí –que se había acercado hacía un instante– coge un palo y dibuja en la arena una X.

NOEMÍ: ¡Eh chicos! ¡He encontrado una equis! ¡Un tesoro pirata! –dice la niña.

JULIA: No, porque las equis son así –Julia, que llegó con Noemí, se agacha para dibujar su X.

ELVIRA: No. Así no es. Mira, dame el palo –intervino Elvira que acababa de llegar corriendo–. Mira, es así –y se arrodilla para dibujar otra X.

DANIEL: Hay muchas equis –digo yo.

ELVIRA: No. Yo la he hecho bien –afirma.

SAHIRA: ¿Y si mentimos al pirata? –pregunta de repente–. ¿Si mentimos que hay aquí un tesoro? ¿Si mentimos? ¿Cuan mañana vuelve a sernos el tesoro?

(Silencio.)

JULIA: Vale –dice al fin.

SAHIRA: Vale. Vamos a mentirle que hay un tesoro de broma –puntualiza.

JULIA: ¿Cómo lo haces? –pregunta.

SAHIRA: Vamos a mentir al pirata, que hay aquí el tesoro.

LEONEL: Está a punto el agujero. Venid –nos llama–. Necesito un palo fuerte, fuerte, fuerte.

SAHIRA: Vamos a mentir al pirata –señalando una de las X–, aquí está el tesoro. Primero hacemos la letra de la Julia. Después un agujerito.

JULIA: Mira, es una raíz de árbol. Y esto es el tronco –dice.

Mientras tanto, Elvira estaba excavando otro hoyo, muy cerca y por su cuenta.

ELVIRA: ¡Mira, qué agujero hago! –chilla entusiasmada.

SAHIRA: Leonel me ha dicho tonta –me dice.

JULIA: ¿Pero tú eres tonta? –le pregunta.

SAHIRA: No.

JULIA: Entonces, ¿qué más da lo que te diga?

SAHIRA: ¿Qué me importa eso?

LEONEL: Quiero el palo de la Elvira.

SAHIRA: Es que la Elvira es más rápida –dice, quizás, porque ha visto que el agujero de la niña es más hondo que el de Leonel–. ¡Eh! ¿Traigo un rastrillo? –grita antes de salir corriendo hacia el arenero.

LEONEL: Es que yo quiero un palo como el de la Elvira –murmura para sí mismo.

JULIA: ¡Mira! He encontrado un mogollón de chocolate –dice de cuclillas, recogiendo piedras de tierra junto al hoyo de Leonel.

LEONEL: Eh, eh, eh... que ese chocolate es nuestro. Mentiroso.

JULIA: Vamos a casa de la Marieta –me dice.
DANIEL: ¿Quién es la Marieta? –pregunto.
JULIA: La Marieta vive debajo de la tierra.
ORLANDO: Debajo de las plantas –añade, recién incorporado.
JULIA: Sí, eso es lo que iba a decir. ¡Ven, ven para aquí!
SAHIRA: La Elvira me ha empujado –viene a decirme.
De pronto, cerca de ellos, Julia encuentra una rejilla de drenaje para el agua en el suelo:
SAHIRA: ¡Un chicle! –exclama señalando una cera roja en el interior de la rejilla–. Ah no, que aquí hay un ratón –dice.
(Silencio.)
SAHIRA: ¡Eh! Esta caja es mágica de los ratones. Aquí juegan, es su parque –continúa la niña.
DANIEL: ¿Cómo es la caja?
SAHIRA: Hay un agujero, es su casa.
NOEMÍ: ¿Lo habéis visto, al ratón? –interviene.
SAHIRA: Sí. Yo sí. Pero vosotros no. Mira, voy a abrir el tesoro –y se pone a rascar la rejilla con un palo–. Leonel, casi abro la caja mágica de los ratones –dice, y luego, señala con el dedo unas letras mayúsculas grabadas, en sobre relieve, en el marco de metal de la rejilla–. ¿Aquí qué escribe? ¿Tú sabes leer? ¿Aquí qué escribe? Ven aquí –me dice–. Hay una letra, la i, la erre, la eme, la ese...
NOEMÍ: Ahí dice “ratón”.
SAHIRA: Aquí también hay un gusano... Madre mía.
LEONEL: ¿Sabes lo que pone? Pone “aquí viven los gusanos más grandes del mundo”.
(Silencio.)
(Más silencio.)
LEONEL: Lo voy a abrir. Déjame esto –el niño coge el rastrillo y rasca sobre los márgenes de la reja–. ¿Sabes lo que pone? Que aquí viven... ¿cómo se llama eso?
NOEMÍ: Ratón.
LEONEL: Lo que a ti te gusta, Sahira. Que siempre también viven en las alcantarillas. ¿Qué era?

SAHIRA: ¡Aquí hay letras y aquí hay números! –dice observando la inscripción metálica.

JULIA: ¿Qué pone ahí?

SAHIRA: “No podéis abrir este tesoro” –lee.

LEONEL: Yo sé lo que pone... “Ardilla”.

NOEMÍ: Pone “ahí viven las ardillas”.

ELVIRA: Pone “ahí viven las ardillas ahora”.

JULIA: ¿Ratones y ardillas viven aquí?

SAHIRA: Nooo. Las ardillas viven en los árboles.

NOEMÍ: Y aquí también, a veces.

LEONEL: Es que es una ardilla voladora.

SAHIRA: ¡¿Quééé?!

LEONEL: Hay ardillas voladoras aquí. Pone “ardilla voladora” –dice limpiando de tierra las letras e indicándolas con el dedo.

Entonces veo que Noemí, a un par de metros, está tumbada sobre un manto de hojas secas.

SAHIRA: ¡A cavar! –grita echando más hojas sobre Noemí–. Es que este es el tesoro. ¡A cavar, a cavar!

Cuando la niña casi está cubierta entera por una montaña de hojas marrones, Leonel consigue levantar la rejilla y dejar abierto el hueco. Noemí salta de golpe y todos los niños corren hacia donde él está.

ELVIRA: ¡Leonel ha abierto una alcantarilla!

ORLANDO: Leonel ha abierto una alcantarilla. Y la ha dejado abierta. Y la ha tapado con hojas.

JULIA: Ha abierto.

NOEMÍ: ¡Ratones no!

JULIA: ¡Ratones!

ELVIRA: ¡Ratones!

NOEMÍ: No nos gustan los ratones.

JULIA: ¡Ciérrala Leonel!

SAHIRA: Los ratones son una mierda.

DARÍO –un niño de P4– ha estado a mi lado durante todo el patio, me ha acompañado desde el principio en la exploración de los agujeros. Darío suele buscarme en el patio para que, con un

palito, le haga dibujos en la arena, que luego, él borra alegremente con los pies.

DARÍO: Mi-mi papá... está cantando. A las cinco. To-toca la guitarra. Toca así con la guitarra –dice rascándose la barriga con una mano, imitando una guitarra–. To-toca fuerte.

En mitad de los correteos de los niños, cerca de la rejilla, Darío tropieza y mete el pie dentro del hoyo.

DARÍO: Me-me-he metido en el agujero –dice.

Y después de ayudarle a sacar la pierna, señalando la arena:

DARÍO: Di-di-dibújame un ratón.

La segunda escena de las que mencioné más arriba, y que creo que ayuda a continuar explicitando algo de mi ubicación entre el grupo de niños y de cómo tenían configurada mi presencia, también sucedió en el tiempo del recreo y la tengo fechada en mi diario de campo el viernes 29 de abril de 2016.

Aquel día en el patio, recuerdo que Julia, a un lado de un banco, colocó del revés una caja de plástico como las que se usan para fruta y verdura. Luego se sentó encima de ella, de cara hacia el banco, tomándolo como el mostrador de una tienda. Al otro lado del mostrador, estábamos Sahira y yo.

JULIA: ¿Qué queréis? –nos pregunta.

DANIEL: Un zumo de naranja.

JULIA: Está prohibido. La comida. Todo prohibido. Pero tengo sólo cosas.

SAHIRA: Yo también quiero ser tendera –dice.

JULIA: No. Sólo se puede una tendera.

SAHIRA: ¿Y clienta puedo ser?

JULIA: Sí... bueno.

DANIEL: Vale, somos dos amigos que vienen a comprar.

SAHIRA: No, soy tu hija. Tú eres mi papá.

Alguien me da dos golpecitos por la espalda. Me doy la vuelta y veo a Jorge.

JORGE: ¿Jugamos?

DANIEL: Estoy jugando, ¿te unes?

JORGE: No. A otra cosa.

SAHIRA: ¿Qué tienes? –pregunta a Julia.

JULIA: Instrumentos.

SAHIRA: Quiero una guitarra.

JULIA: Los instrumentos son para los mayores.

SAHIRA: Yo soy mayor. Tengo seis años.

JULIA: Es que esta tienda es para más mayores. Son para papás.

SAHIRA: Ya. Pero mi papá me ha dicho la lista.

DANIEL: ¿Y qué puedo comprarle a la niña?

JULIA: No tengo nada de eso. Tengo un bolsillo mágico –mete sus manos en un bolsillo tipo “canguro” de su sudadera–. Guardo todos los instrumentos y un juguete –me da una pequeña caja invisible–. Aquí está la batería, para hacer música.

SAHIRA: Y un libro para estudiar la batería –dice–. Voy a ir a mi escuela, voy a aprender. Voy a montar un... para tocar la batería.

En ese momento, Jorge se acerca a Julia por un costado y se sienta en el banco.

JULIA: Tú ponte a la fila. No te sientes en el mostrador.

SAHIRA: Él es el hijo –dice.

JORGE: Quiero un libro.

SAHIRA: De dinosaurios, porque yo tengo uno en casa –sigue.

JULIA: ¡¿Quééé quiereees?!

JORGE: Un cómic.

JULIA: No tengo.

JORGE: No tienes nada de lo que te pido. Dime lo que tienes y te pediré de eso.

JULIA: Sólo tengo baterías.

Entonces, Julia toma del suelo una caja invisible –del tamaño de una de zapatos. Sale de su puesto de tendera y se aleja de nosotros. La seguimos unos metros por el patio–. ¿Cuál es tu casa?

JORGE: Aquí, en el árbol.

En la base del árbol, la niña abre la caja con destreza y, cuidadosamente, monta las piezas de la batería.

SAHIRA: ¿Qué vamos a hacer?

JULIA: Música.

En tercer lugar, esta escena ocurrió el 1 de Junio de 2016. Aquel día, recuerdo que Jorge estaba arrodillado en la arena, junto a un banco de obra y ladrillo. Al otro lado, Sahira dibujaba sobre la superficie de cemento con una cera amarilla que acaba de encontrar en el suelo.

JORGE: Es la biblioteca esto –anuncia.

DANIEL: ¿Estás pintando? –pregunto a Sahira.

SAHIRA: Es mi dinosaurio. Se llama Lula. Ya está. Pequeñito... Hasta tengo un libro de dinosaurios para aprender.

DANIEL: ¿Qué aprendes?

SAHIRA: Para cuidarlo. Yo le ducho con una bañera mortal.

DANIEL: ¿Qué es una bañera mortal?

SAHIRA: Tiene un tobogán grande. Sí, que sube y sube... y se tira a la piscina. ¿Tú sabes qué come un dinosaurio? Come bichos. ¡Y también arañas! Las caza él porque es muy rápido. Ahora tiene dos años. Ayer tenía un año. Pero hoy ya ha cumplido dos. Sólo dice “mamá” y “papá”.

JORGE: Estamos en una biblioteca. ¡Silencio! –grita.

DARÍO: Di-di-dibújame una moto –me dice Darío en cuanto llega.

JORGE: ¡Callaaar! –vuelve a chillar.

DANIEL: ¿Qué te molesta? –le pregunto.

JORGE: Sí. El ruido.

DANIEL: ¿Por qué?

JORGE: Porque son muy ruidosos.

DARÍO: Ha-ha-hazme una moto –insiste-. ¡Brrrum, brrrum!

Busco un palito en el suelo y dibujo una moto en la arena. Una vez terminada, como siempre, Darío la barre con un pie.

DARÍO: Se-se-se ha roto la moto.

JORGE: ¡Eh! Esto es una biblioteca. ¡Silencio! Aquí es para venir para...

SAHIRA: Es de color amarillo mi dinosaurio –dice-. Y un poco blanco. Y un poco azul. Y los ojos un poco rosa... A veces se porta mal. Porque le muerde a mi hermana el dedo. Y sin mo-

verse le curan. Para que se porte bien le dormimos. También tiene una cama mortal. Más grande que todo.

JORGE: Esto es una biblioteca. ¿Cuál queréis de juego?

SAHIRA: De dinosaurios –dice.

JORGE: Ya era hora. Toma.

SAHIRA: ¿Y el dinero qué? –pregunta.

JORGE: No damos dinero en esta biblioteca.

4. ENCUENTRO CON LOS EJES DE SENTIDO Y CON LAS PREGUNTAS CLAVE

Estando en el campo, he ido creando una *relación de pensamiento* con la experiencia: entre los innumerables asuntos que se me iban despertando y que iba pensando en relación con lo que vivía en la escuela, con el tiempo, he ido destilando unos ejes o hilos de sentido (Contreras y Pérez de Lara 2010:79). Tematizaciones que han pasado a conformar el contenido reflexivo de esta investigación, y que han ido surgiendo en la relación entre mis intereses antecedentes y lo que se me despertaba en la escuela como preocupación educativa. Temas que concreté en cuatro cuestiones clave que formulé mediante cuatro preguntas y que describí con cuatro expresiones; las veremos en un momento. Para relatar este movimiento he elegido cuatro escenas tomadas en el contexto de estudio para, a partir de ellas, mostrar cómo esos textos me remiten a las cuestiones que me suscita la situación vivida. Dichas situaciones, vividas con Montse y los niños, me iluminaron de modo inmanente algunas de las preguntas que yo traía a la investigación de mi historia y que relaté, como precedentes y origen, en el anterior Capítulo II.

La estancia en el escenario supuso, a todas luces, una orientación hacia la recepción del fenómeno como experiencia de pensamiento en tanto las situaciones vividas me conectaron, directamente, con las inquietudes y preocupaciones que venían conmigo a lo largo de mi trayectoria como educador social. Preguntas que se me quedaron resonando en la vibración del pensar y que, mediante el proceso investigativo, he ido haciendo inteli-

bles a través de cuatro cuestiones clave que plasmaré más adelante. Pero, ¿cómo, teniendo cierta cantidad de observaciones, he decidido seguir un camino de comprensión y no otro?

Cuando en la escuela vivía una situación que, para mí, revelaba alguno de los interrogantes o intereses que motivaron esta tesis, lo que hacía era tomar nota en el diario de campo, describiendo sensiblemente el fenómeno y, a partir de dicho cuaderno, una vez de regreso, componer una escena que manifestara el hilo de sentido que había yo captado en la experiencia misma (Van Manen 2003:136). Lo que hacía era pensar con la experiencia desde una actitud fenomenológica, es decir, en mitad del acontecimiento o de la conversación en el terreno, detectaba un material sensible que aportaba algo significativo sobre mis preocupaciones iniciales y, una vez localizada la cuestión pedagógica, escribía para reconstruir una historia de esa situación que permitiera seguir pensando en relación a dicha cuestión. O sea, escogía un eje o hilo de sentido que se me hubo despertado en la experiencia y que consideraba que podía ser pensado con una historia; con lo cual, por otro lado, ocurría que en las situaciones en las que yo había sentido una pregunta interesante al vivirlas y que pasaron al diario de campo, luego, al reconstruirlas como escena y leerlas de nuevo, resultó que acababan revelando otras e imprevistas fuentes de significado que, en principio, no había extraído.

En el contexto, estuve captando algo de la realidad y, queriendo ser fiel a ella, traté de repensar con las escenas; ello me permitió expresar con mayor rotundidad y claridad lo que, todavía sin palabras, había percibido. Y después, en esas palabras mediante las que pienso con la experiencia, esta vez con la experiencia del texto escrito como escena, aparecieron de pronto nuevos hilos de sentido para ser explorados. Exploraciones en las que, tomando las escenas una vez configuradas a partir del fenómeno, he desarrollado los recorridos reflexivos que constituyen el núcleo grueso y central de esta tesis doctoral (Contreras y Pérez de Lara 2010:81). Una serie de elaboraciones, a modo de ensayo, en las que amplí y profundizo en los cuatro temas o

focos que se han ido decantando, en sintonía con mis inquietudes originales, durante el trabajo de campo. No obstante, el método y la orientación en que he realizado las referidas elaboraciones de los significados de las experiencias, procuraré explicarlo en el siguiente Capítulo IV.

Los focos de investigación surgieron a partir de la experiencia vivida de varias situaciones que giraban alrededor de significados e interrogantes comunes. Temáticas esenciales que me concernían porque tocaban alguna de las preocupaciones que, precisamente, me han llevado a este proceso doctoral (Van Manen 2003:151). Por lo tanto, la experiencia me conectaba con una cuestión pedagógica que se me daba a pensar y que me requería una labor de profundización. Ejes de sentido que me permitían percibir la existencia de un tema importante en una situación y, a la vez, me ayudaron a llevar a cabo la descripción detallada de algunos aspectos esenciales del fenómeno. Durante el trabajo de campo, advertí que ciertos temas se me repetían como algo común, si no en la misma experiencia, sí revisando las anotaciones reunidas o reconstruyendo las historias (Van Manen 2003:105). El caso es que escogí componer las cuatro siguientes escenas porque tenían la capacidad de capturar e impulsar algo del sentido principal de diversas situaciones. Cuatro escenas que me inspiraron los ejes o hilos centrales e inaugurales de esta investigación, y de las cuales acaban destilándose las preguntas clave que impulsarán los capítulos siguientes.

4.1. PRESENCIA, DONACIÓN Y HOSPITALIDAD

Son las 13:00 horas del mediodía del 29 de marzo de 2016 en la escuela Bernat de Boïl. Los niños que se quedan al comedor se agolpan en la puerta del aula mientras, los que se marchan a casa, permanecen sentados. Excepto Adela, que juega en el rincón de relajación, tumbada sobre las esterillas y retozando entre la pila de cojines que se desmorona. Adela salta, se esconde bajo ellos, los lanza por los aires, los golpea con los puños y les da

patadas. Los niños van saliendo del aula en dirección al comedor escolar.

Adela debería de ir en ese grupo que se aleja ya por el pasillo. Y Montse le pide que se levante y se coloque la chaqueta. La niña se levanta, coge la chaqueta y sale por la puerta. Entonces Montse ve el desorden de cojines que Adela ha dejado tras su paso.

MONTSE: Adela, cariño, recoge los cojines y ordena el rincón, por favor.

Adela estira su espalda hacia atrás y sonríe mientras su mirada sube al techo, al cielo, y se arrodilla de golpe en el suelo. Hace una bola con su chaqueta, abraza con fuerza esa bola entre su pecho. Montse se acerca a ella.

MONTSE: Adela, ya sabes lo que hemos de hacer.

La niña se revuelve enfadada, deja caer todo su cuerpo al suelo y luego se levanta de un salto impulsándose sobre una mesa junto a la pared. Alarga sus brazos para coger algo de un corcho que está, también, en la misma pared. Montse la agarra para abrazarla por atrás cuando el pie de la niña resbala y su cuerpo cede. La maestra aprovecha esto para reafirmar el abrazo a la niña, y dice:

MONTSE: Esto no puedo permitírtelo, yo tengo un encargo y es cuidar de ti. No puedo dejar que te hagas daño a ti misma.

Montse baja a la niña al suelo y ésta se deja llevar por el abrazo de la maestra. En esas, Adela vuelve a estirar un brazo con agilidad, mete la mano en una caja de materiales y la saca llena de garbanzos secos que se le escurren entre los dedos derramándose sobre una mesa y el suelo. Montse la separa de las cajas y la mesa, cogiéndola fuerte entre sus brazos y, perdiendo el equilibrio da unos pasos hacia atrás para buscar el asiento de una silla.

Yo saco una silla de debajo de la mesa y la giro hacia ella, la maestra se sienta con Adela sobre las rodillas y dice “¡No!” mientras estira todo su cuerpo como en una convulsión, dejando caer su cabeza hacia abajo, como un bebé.

ADELA: ¡Come mierda! –grita la niña.

MONTSE: No Adela, yo como lechuga, judías... también como alcachofas, guisantes, col...

La niña sigue estirada, tumbada, sobre sus rodilla, con la espalda doblada y la cabeza echada hacia atrás. Montse continúa enumerando alimentos:

MONTSE: ...salmón, merluza, cebolla, patata...

La niña forcejea primero y se relaja después, poco a poco.

ADELA: ¡Zanahoria! –dice la niña de pronto.

MONTSE: También, claro, zanahoria... muchas verduras, tomate, espárragos... –sigue diciendo la maestra.

ADELA: Zanahoria –repite la niña mientras va incorporándose, sentada en las rodillas de la maestra. El pelo ondulado y despeinado de su cabeza, la coleta deshecha, un brillo de moco seco bajo su nariz. Y su mirada, que ahora ha regresado a ella, me mira a mí, que estoy al lado de las dos. Luego mira a Montse, que la rodea con sus brazos.

MONTSE: Hala, vamos a ordenar los cojines, ¿vale?

ADELA: Vale –dice la niña. Y ambas corren hacia el rincón de relajación.

Después de esta situación, antes de irme de la escuela, le pregunté a Montse qué significados o qué comprensiones hay en lo que acabábamos de vivir:

MONTSE: Es que en el fondo Adela no puede con su alma. Porque se siente abandonada. Su madre hace más caso a su nueva pareja que a ella. Después de la contención, ¿has visto lo que he hecho después? Después de vivir esa agitación y esa rabia, estábamos las dos cansadas. Ya has visto cómo ha llorado, gritando y pataleando, lo que ha hecho ha sido sacar cosas que tiene dentro, expresar su miedo, su enfado. Desahogarse. Bueno, después me ha dicho: “Estoy sudada”. Y le he dado colonia de azahar, le he puesto un poco. Para que se le fuera el olor a sudor y se olvidara un poco de la tensión vivida. Pero también para depurar un poco el ambiente y a ella misma. Es una colonia natural, sin químicos, que hago con plantas de azahar de la montaña y alcohol. El azahar además es relajante. Luego he rociado un

poco de colonia en el pasillo y en el aula para que limpiara el ambiente, que se ha quedado cargado.

Esta escena, reconstruida a partir de una situación vivida, tiene el poder de conectarme con algunos de los relatos y de mis inquietudes que señalé en el anterior Capítulo II, antecedentes. Concretamente con las preguntas formuladas en las letras: (c), (d) y (f), que versaban sobre cómo sostenernos en la fragilidad, la acogida de la llamada de una infancia, cuando un ser se resiste a nuestra intención y en qué consiste un buen lugar para vivir. De alguna manera, la historia de Adela me despierta la cuestión del don en educación y de la acogida incondicional del otro; del otro como un extranjero a mis concepciones previas, alguien que, para continuar siendo quien es, debo proteger de mis propias categorías de comprensión.

De ahí que, para dar cuenta del primer eje de sentido, me haya hecho la pregunta sobre: ¿Cómo acoger al otro? y, a fin de elevar esta cuestión, le he colocado una expresión para afinar el foco temático al que apunta: “de la incondicionalidad del dar hospedaje a la infancia”. Como consecuencia, el Capítulo V de esta tesis explora el sentido pedagógico de la experiencia del recibimiento, llevando por título: «El don y la acogida sin condiciones».

4.2. EL ACOMPAÑAMIENTO Y LA RESPUESTA AL OTRO

Hoy es 15 de abril de 2016 y, a la hora del patio, Jorge está sentado en un banco él solo. Con el entrecejo muy apretado, observa el horizonte más allá del parque donde saltan y juegan algunos niños. Me acerco a Jorge y le consulto si puedo sentarme a su lado, él me da permiso para hacerlo.

JORGE: Dani, ¿tú sabes cuál es el dinosaurio que tiene las piernas planas y corre más rápido que los otros?

DANIEL: Ni idea, ¿cuál?

JORGE: El T-Rex corre más.

DANIEL: ¿Y a dónde va cuando corre?

JORGE: Cuando corre tiene más hambre que los otros animales. Por eso va más rápido. Porque tiene más hambre que los otros.

DANIEL: ¿Y tú cómo estás Jorge?

JORGE: Es que me han castigado a sentarme. Bueno, yo he gritado y me han castigado.

DANIEL: ¿Por qué gritabas?

JORGE: Para que estén todos sordos.

DANIEL: ¿Quieres que estén sordos?

JORGE: Porque así no escuchan.

DANIEL: ¿Y para qué quieres que no escuchen?

JORGE: Yo quiero que estén ciegos. Porque así juego con los muñecos de Gormiti. Porque yo no tengo ninguno.

DANIEL: ¿No tienes ninguno?

JORGE: Yo sólo tengo uno y ya está. Yo quiero que estén ciegos porque así los cojo todos y tengo toda la colección.

DANIEL: ¿Y aquí en la escuela no juegas con los Gormiti?

JORGE: Nunca sacan esa caja porque saben que yo los robo. ¡Y yo no soy un robón como mi hermano!

DANIEL: ¿Tu hermano es un robón?

JORGE: Sí, en Montlleu robaba unas cosas guays.

DANIEL: ¿De dónde las robaba?

JORGE: No sé dónde iba. Porque estaba con su abuela. Yo no sé dónde iba porque yo estaba en mi casa.

Entonces Jorge me dice que le acompañe; se levanta y comienza a caminar. Atravesamos juntos el patio, esquivando pelotas que llueven del cielo y sorteando niños que pedalean triciclos a toda prisa. Llegamos a la puerta del aula, Jorge me mira fijamente a los ojos y se pone el dedo índice sobre la boca cerrada. Yo asiento un par de veces con la cabeza, asegurándole mi total complicidad, pero –la verdad– no sé muy bien qué estamos haciendo. Y no se lo pregunto, porque me da vergüenza que piense que no me entero de las cosas.

Al entrar en el aula, Jorge se arrodilla bajo la ventana y gatea para pasar por debajo de una mesa. Por mi parte, no tengo otra opción, hago exactamente lo mismo que él, gatear bajo la mesa

en absoluto silencio, hacia no sé muy bien donde –pues, repito, no entiendo qué sentido tiene todo esto–.

De pronto, en nuestra incursión sigilosa, nos encontramos de frente con un gran cofre de plástico transparente lleno a rebosar de juguetes. “Cuántos juguetes”, pienso para mí mismo, callado, para no interrumpir el juego al que he sido invitado por un niño que –ahora que lo pienso– resulta bastante enigmático. Entonces Jorge, en un rápido gesto, levanta la cabeza y mira por un segundo hacia la ventana que da al patio. Yo, por supuesto, copio su movimiento como si fuera la agigantada y nerviosa sombra de un niño de 5 años.

Después, veo que Jorge mete la mano en la caja de juguetes y extrae de ella un pequeño muñeco. Lo mira un momento y se lo guarda en el bolsillo de su pantalón chándal. Vuelve a abrir la caja y esta vez mete las dos manos y saca otros cuatro muñequitos que, inmediatamente y ya sin revisarlos siquiera, los introduce en sus bolsillos.

Sólo entonces es cuando caigo en la cuenta de algo.

DANIEL: Espera, Jorge, ¿estamos robando? –le digo susurrando pero un poco alarmado al tomar de pronto consciencia de estar siendo cómplice de un robo en la escuela.

JORGE: Nooo –me dice Jorge–. Me los regalan. Mira este muñeco. Qué guapo. Eh. Me lo guardo. Venga. Sólo uno.

Escribí este segundo relato porque da cuenta del desacomode que me implicó acompañar a Jorge no sólo en el recorrido que aquí se cuenta sino en tantas otras ocasiones. Al vivir esta situación no pude sino preguntarme por el significado de la responsabilidad pedagógica ante la infancia. Se me reveló como asunto relevante cuál es el encargo que, como educador, tengo en el viaje hacia lo desconocido que supone toda relación educativa. Lo incomprensible de Jorge me dejó extrañado y disparó mi aparato juicioso para aplacar mi alteración. No sabía qué hacer, no sabía qué pensar, en realidad Jorge me cuestionó, una vez más, acerca de lo que se pone en juego entre grandes y pequeños.

¿Cómo responder del otro, cómo acompañarlo?, me pregunté muchas veces con Jorge en la escuela; y entonces tomé conciencia de la gran cantidad de veces que, en mi trayectoria educativa, me había hecho la misma pregunta, aunque formulada de distintas maneras. Por tanto, podría decir que así nació el segundo eje de sentido de esta investigación, al establecer una conexión con las preocupaciones que llevaba conmigo desde mi trayectoria, y que podrían resumirse en las letras (a), (b) y (e) del Capítulo II. Preocupaciones que se refieren, sobre todo, a la infancia como enigma indescifrable y al encargo del cuidado y la atención del otro que conlleva el oficio de educar. Por expresarlo en una frase que podría sintetizar y, a la vez, inspirar un camino reflexivo: “de la responsabilidad para con la infancia”. En efecto, el título del Capítulo VI de esta tesis es: «Pasión y respuesta del acompañamiento».

4.3. DESEO, LÍMITES E INFANCIA

Es 13 de mayo de 2016 y estoy con Leonel en el patio. Leonel es gitano, el más alto y corpulento de la clase y, por la espalda, le cuelga una coleta hasta casi la cintura. Sentado en la mesa junto a sus compañeros, tiene delante un folio en blanco y una bandeja de colores. Toma un par de rotuladores y dibuja un círculo grande con dos círculos pequeños en su interior.

LEONEL: No sé. Esto no es nada –se levanta de repente y va directo al rincón de los cojines. Allí se lanza sobre la colchoneta y re revuelca mientras hace ruidos con la boca: «¡Uuuuh, uuuh!» Sonidos que molestan el clima de tranquilidad y trabajo que se ha creado en el aula. Entonces, Montse le dice:

MONTSE: Indalecio, piensa. Piensa lo que necesitas y nos lo dices. Porque así no te entendemos.

Al cabo de un minuto, Leonel regresa a su sitio acompañado por Montse y se coloca delante del folio que acababa de dibujar.

LEONEL: ¡Montserrat, yo no sé hacerlo!

La maestra, al escuchar al niño se acucilla junto a él.

MONTSE: Y tanto que es –y Montse continúa el dibujo de Leonel hasta formar una cara con una gorra–. Y hala, ahora lo pintamos.

En la hora del descanso, le pregunto a la maestra sobre lo que ha pasado y ella me cuenta:

MONTSE: Leonel, a nivel de conversación y de lógica es muy bueno, pero ante el papel le sale la negación. Por eso he continuado yo su dibujo, para mostrarle que sí que había algo, que sí puede dibujar algo. Que lo que hace tiene valor. Su «yo no sé, yo no sé, yo no sé». Leonel tiene miedo al papel. Es muy grande la diferencia entre su saber oral y su capacidad para expresarse en un folio. De entrada dice: «yo no sé». Él había empezado un dibujo y yo se lo he acabado, porque he visto que podía aprovecharlo para ver si era edificante. Pero él se anula su valor. Le cuesta ponerse y, además, todos los mensajes que se da él mismo son de negación. «No puedo, no sé». Pero entonces necesita la ayuda para este acompañamiento de su confianza. «Sí que puedes, ponte a ello».

Después de hablar con Montse en el patio, me acerco –comiéndome un sándwich– a un grupo de niños que juegan cerca del tobogán. Allí paso un ratito entre ellos hasta que Leonel me invita a ir con él:

LEONEL: ¿Quieres que te enseñe a cazar una paloma?

Acepto entusiasmado su propuesta y parto de un salto tras el niño. Con disimulo y vigilando de reojo, Leonel logra pasar desapercibido y acceder al patio trasero y prohibido: la cancha de deporte. Desplegadas sobre la pista de fútbol-sala, unas veinte palomas despegan y aterrizan sin cesar. En ese momento, Leonel comienza a narrar cada uno de los movimientos que hace, mirándome de vez en cuando, para comprobar si le presto atención.

En primer lugar, el niño se dirige hacia una papelería: se asoma dentro de ella, rebusca un poco e introduce un brazo. De ella saca medio bocadillo que alguien –un niño de primaria– tiró a la hora de su descanso en la mañana. Leonel parte el bocadillo en dos pedazos y se acerca hacia las palomas. Algunas revolotean y

salen volando, asustadas. Otras sólo se apartan un poco del niño; cerca de esas, Leonel deja caer un trocito de pan.

Un par de ellas se dirigen sin dudarle hacia la comida y Leonel, sigiloso y ágil como un halcón, se amaga detrás de una pared. Yo, que me mantengo alejado para no estorbar la caza, sigo al niño y me escondo junto a él. «Hay que esperar» —dice. Cuando las dos palomas están peleándose por el trozo de bocadillo, con cuidado y precisión de arquero, Leonel lanza el último pedazo de pan cerca de ellas. El pan aterriza en el interior de un rincón sombrío y letal, a un metro de las aves y a un metro de Leonel. Una de dos palomas capta el nuevo cebo y corre hacia él. En el instante en que la paloma toca el trozo de bocata, el niño se abalanza sobre ella con feroz determinación y la atrapa entre sus manos.

Entusiasmado, el niño brinca, ríe de alegría y sale corriendo en dirección al otro extremo del patio —donde están el resto de niños—. Leonel entra en el patio llamando la atención de todo el mundo y gritando: «¡He cazado una paloma!». Leonel corre por el patio mientras, poco a poco, cada vez más niños lo siguen a su espalda. Diez, once, doce... creo que llegué a contar doce niños que jaleaban tras él y acabaron rodeándole en círculo cuando se detuvo.

Leonel se aproxima hasta un rincón y se acuclilla con la paloma entre sus piernas. Los niños van callándose uno a uno, intrigados. Se produce —de golpe— un riguroso silencio de admiración alrededor de Leonel y la paloma. Algún curioso formula una pregunta y alguien pide silencio. Yo me asomo por encima de las cabezas y veo a Leonel arrodillado.

Lentamente, comienza a separar las manos para descubrir y mostrar el ave a todos los allí presentes. Escucho a Leonel mirar fijamente al animal y decir muy serio: «Tiene hambre, está muerta de hambre». En un instante, batiendo con fuerza sus alas, la paloma se revuelve en su regazo y escapa de sus manos. Salió recta y fugaz hacia el cielo, con una verticalidad perfecta respecto al patio. Me acuerdo de cómo el aire que despidió, al impulsar su vuelo, removió y despeinó las cabezas de los niños.

De esta historia se desprende el tercer foco temático de esta investigación, las cuestiones que en ella me resonaron ya en el momento en que la viví, están vinculadas con los intereses que me llevaron a proyectar esta tesis. Especialmente con los puntos (c), (d) y (f) del Capítulo II, que hablan de la dificultad que, en muchas ocasiones, hallé para dilucidar de qué eran signo algunas de las expresiones de los niños. Cómo registrar las fuerzas y las potencias que tiene Leonel, por ejemplo, sin interpretar sobre los motivos “escondidos” que lo mueven. O sea, ver lo que se manifiesta, y no dejarme llevar por mis especulaciones sobre lo ignorado del otro.

En cierta medida, Leonel me recordó el valor de la confianza que se espera, la dignidad de la autoridad que se consiente y, al mismo tiempo, que ser adulto no quiere decir estar en posesión de mayor saber ni, tampoco, del sentido último de las cosas de la vida. Por otra parte, las observaciones que hice respecto a la relación entre Leonel y Montse, me dieron mucho que pensar sobre el deseo humano y los límites de éste; por tanto, las preguntas que me atravesaron en medio de aquellas experiencias junto a Leonel y Montse, tratan de sostener la pregunta: ¿Cómo mediar y sostener inscripciones en la cultura?, para dar sentido a las temáticas de: “del deseo y los límites con la infancia”. De hecho, el Capítulo VII de esta tesis se titula: «Deseo, límite y ley en el lenguaje».

4.4. PENSAR LO COMÚN PROBLEMÁTICAMENTE

Un día, a mitad de la mañana entro al aula y veo a Lucio subido en el alféizar de la ventana. Metido entre el cristal corrido y la verja que da al patio que está a la misma altura. También veo que hay varias sillas volcadas por el suelo y un par de mesas derribadas, los cojines del rincón del relax esparcidos por la clase y los demás niños preparándose para salir a una actividad en el otro extremo.

Montse trata de atender a los diecisiete niños mientras vigila a Lucio para que no se haga daño a sí mismo ni a nadie. De pronto, el niño empieza a arrancar las hojas de dibujos y pinturas que estaban pegadas en el cristal de la ventana y en la pared.

MONTSE: No Lucio. Que rompas los trabajos de tus compañeros ya no te lo permito –luego la maestra se gira hacia mí y me pide que le ayude a bajar a Lucio de la ventana.

Entre los dos cogemos al niño y lo entramos –pese a su insistente resistencia– dentro del aula. Al bajarlo de la ventana lo tomo por la espalda y al sentarnos en el suelo, Lucio queda entre mis brazos. Se resiste un poco cuando siente que lo sujeto, aunque apenas hago fuerza; dejo que se mueva hasta que se cansa y, rápidamente, su cuerpo se ablanda y relaja sobre el mío, en mi regazo, mientras lo abrazo.

Durante todos estos movimientos, Lucio ha estado riéndose exageradamente, tanto que no parecía una risa auténtica de algo que él sintiera divertido, sino que, más bien, parecía una risa nerviosa, como si la hubiera automatizado para evitar sentir lo que realmente sentiría si se permitiese sentir. Lucio me mira con esa misma sonrisa que acabo de describir y le digo:

DANIEL: Yo no me estoy riendo, Lucio. Me siento triste porque me duele verte así –se lo digo desde la agitación que me ha provocado la experiencia pero se lo digo desde el corazón.

Al ver Montse que Lucio está bien conmigo, que se está encontrando más tranquilo, me pide que me quede con él mientras ella organiza la actividad y los grupos de niños que trabajarán por rincones.

LUCIO: Me quiero ir a P3 –dice de pronto.

DANIEL: ¿Quieres ir a P3? –le pregunto extrañado.

LUCIO: Sí, quiero ir a P3.

DANIEL: ¿Te parece que pongamos bien las sillas y levantemos las mesas que has derribado?

LUCIO: Vale.

Entre los dos damos la vuelta a las dos mesas y colocamos las sillas en sus lugares correspondientes. Luego recogemos y orde-

namos los cojines en el rincón y, por último, dejamos sobre una estantería los dibujos y pinturas arrancados.

LUCIO: Vamos a la clase de P3.

DANIEL: Mira Lucio, ¿esperamos a Montse para consultarle, primero?

El niño no dice nada, camina hacia la montaña de cojines y se tira sobre ella. Yo me acerco hasta él y me arrodillo sobre la colchoneta. Lucio agarra uno de los cojines y me golpea con él en toda mi cara.

LUCIO: ¿Jugamos a lanzarnos cojines? –dice– Pero en broma, flojo.

Así que nos ponemos a jugar, a tirarnos cojines, a hacer como que sus golpes nos noquean derribándonos sobre la colchoneta. Hacemos muecas, ruidos, pequeños gritos y nos reímos de tontearías. Cuando Lucio se tumba en la colchoneta, yo empiezo a tapar su cuerpo con cojines hasta cubrirlo por completo con una gran montaña de nubes verdes.

DANIEL: ¿Estás cómodo ahí abajo?

LUCIO: Sí. Soy como un topo. No se ve nada.

DANIEL: ¿Dónde está Lucio? ¿Alguien ha visto a Lucio? –comienzo a decir mientras salgo en su búsqueda por el aula– ¿Debajo de la mesa? ¿Detrás del armario? ¿Dentro de la papelería? ¿En el interior de esta caja de rotuladores?

De un salto, el niño emerge de entre las nubes verdes con una gran sonrisa de oreja a oreja y gritando: ¡Uaaah! –como si acabara de salir de un desconocido y lejano lugar.

Repetimos este juego unas cinco o seis veces y luego Lucio me pide que sea yo el que se acuesta y él quien me entierra entre ladrillos de algodón fosforescente. Ahora es el niño quien pregunta al vacío del aula: ¿Dónde está Dani? Y yo quien resurge de ese oscuro y silencioso lugar subterráneo gritando: ¡Uaaah!

En un momento entra Montse bastante preocupada por la situación que Lucio ha generado hace unos minutos. La maestra pasa a marcarle con claridad, firmeza y respeto los límites de lo que no le deja hacer en el aula.

MONTSE: Primera, a la ventana no se sube, ni hoy ni mañana ni nunca. Si quieres subirte a cosas, en el patio hay un castillo con escaleras, redes, tobogán, una torre y otras cosas. Y segunda, Dani te ha ayudado a bajar y no sé si has de arreglar alguna cosa con él.

LUCIO: Perdón –me dice.

MONTSE: Arréglalo bien porque no podemos pasar a hacer otra cosa antes de arreglar lo que hemos roto.

LUCIO: Perdón –me dice otra vez.

MONTSE: Ahora, si a Dani no le molesta, te puede acompañar a la sala donde están los de P3. Arriba.

El niño se pone muy contento cuando escucha esto y me agarras del brazo para sacarme del aula. Una vez en el pasillo, frente a las escaleras y antes de empezar a subirlas, Lucio me dice:

LUCIO: Tú no veas nada. Tú cierra los ojos y te digo que hay un escalón –quiere que me tape los ojos con una mano, con la otra mano me coja de la suya y confíe en que él me guiará para subir uno a uno los escalones hasta llegar dos pisos más arriba.

DANIEL: De acuerdo Lucio. Pero voy a cerrar los ojos de verdad. Voy a dejarme llevar por ti. ¿Lo sabes? –le digo, no sin cierto temor, antes de empezar un ascenso a ciegas de dos plantas por una escalera acompañado por un niño de apenas seis años que no puede dejar de reírse.

En fin, empezamos a subir juntos, siendo el niño el que me orienta.

LUCIO: Un escalón. Otro escalón. Escalón. Otro escalón. Otro. Otro. Otro. Y otro. Un escalón. Otro escalón. Otro. Otro. Otro. Y otro. Otro. Otro. Otro.

Esta experiencia vivida en la escuela refleja algunas de las necesidades con las que partí en este proceso; de hecho, la relación con Lucio afectó muchas de las inquietudes que reflejan mi propia subjetividad como educador investigador. Por ello, las historias que tienen que ver con Lucio y Montse supusieron grandes posibilidades para dilucidar cuál es el significado personal del oficio de educar. Tanto esta escena como las narracio-

nes y conversaciones que se cuentan en el Capítulo VIII, representan una búsqueda en marcha de un modo de ordenamiento propio y, a la vez, el propósito de despertar en otros ciertas preguntas que Lucio arrojó en la escuela.

La situación que evoca este relato, tanto en su vivencia como en su reconstrucción escrita, me abrió una serie de dudas e inseguridades que me demandaban ahondar en las múltiples dimensiones que intuía residían en los fenómenos que percibí en relación a Lucio y Montse. El modo en que Montse y Carmina reflexionaron acerca del conflicto que el niño creaba en la estructura escolar y en la función docente, me conectaron con algunos de los intereses que me movieron hacia la investigación: (g) ¿Cómo dar rienda suelta a la voluntad de más potencia de una infancia que, ante todo, quiere perseverar en su ser? ¿Con qué mirada registrar lo que puede un cuerpo más allá de los clisés y las imágenes que tengo en mi cabeza?

En consecuencia, en el octavo capítulo de esta tesis intento explorar la pregunta acerca de: ¿Cómo inventar encuentros con la alteridad? o, por así decir: “Pensar problemáticamente el común con la infancia”. De ahí el título del Capítulo VIII: «El cuerpo y el problema del encuentro».

4.5. RESUMEN DE LOS INTERESES DE ESTA TESIS

Preguntas clave e hilos de sentido:

1. ¿Cómo acoger al otro? o «sobre el don y la hospitalidad sin condiciones». (Capítulo V)
2. ¿Cómo acompañar al otro? o «de la responsabilidad para con la infancia». (Capítulo VI)
3. ¿Cómo mediar la introducción en la cultura? o «del deseo, los límites y el lenguaje». (Capítulo VII)

4. ¿Cómo inventar encuentros con el otro? o «componer juntos algo común». (Capítulo VIII)

Propósitos de investigación

1. Experimentar una cierta desorganización en mis propios modos de mirar, de pensar, de hacer y de decir para transitar un proceso de formación que me permita ordenarme eventual, provisoria y subjetivamente como una persona con responsabilidad pedagógica para con las vidas de niños y de jóvenes.
2. Invitar a otros a poner en cuestión su propia formación pedagógica: sus modos de mirar, de hacer y de decir en cuanto a su responsabilidad como educadores, y ofrecer un posible orden simbólico subjetivo (incompleto, falible, no preceptivo y situacional) para repensar los gestos de la práctica de su oficio.

IV

PENSAR CON LA EXPERIENCIA Y PRODUCIR SENTIDO (MÉTODO)

1. EL SENDERO RECIBIDO

Habitar el contexto de estudio como sujeto de experiencia –no de conocimiento, ni de rendimiento– supuso captar el fenómeno como algo que, al acontecer, provocaba en mi sensibilidad una inquietud. Una resonancia afectiva o pasional en forma de signo que solicitaba de mi conciencia una significación: pensamiento. Si algo resonaba en mi subjetividad era porque la situación vivida en el entorno conectaba con una pregunta o una necesidad de búsqueda vinculada con mi propia historia pedagógica. Y esa inquietud que me sacudía al tocarme, me inducía a un cierto estado de perplejidad –a un “quedarme pensando”–; pues lo que no tiene sentido a priori, llega como exigencia de elaboración. Una observación o una vivencia concreta despertaba en mí una cuestión o, de pronto, desvelaba un asunto interesante para explorar.

Exponiéndome sensiblemente al fenómeno, algo me descolocaba de mi centro, algo que me concernía personalmente por estar entrelazado con mi propia responsabilidad como educador. La experiencia de lo real imprimía un signo en mi cuerpo –una marca, una huella– al dejarme tocar por una situación o por una conversación, lo cual hacía aparecer una cuestión educativa relacionada con las incertidumbres y las dificultades de mi trayectoria. Signos del acontecimiento que mi cuerpo traducía en inquietud y mi conciencia en hilos de sentido de los que comenzar

a tirar para ir desarrollando una escritura con la que ahondar y extender posibles orientaciones para el pensamiento pedagógico.

Después de percibir el hilo de sentido *in situ* en el contexto, tomaba notas descriptivas de lo sentido y pensado en mi diario de campo. A partir de esas anotaciones, relataba la narración de lo vivido en forma de escena o anécdota, con la cual no decirlo todo de la experiencia, con la cual no clausurar su potencia significativa, pero cuya lectura tuviera la capacidad de inspirar o sugerir los interrogantes que en mí se habían despertado. Y además, que pudiera suscitar otros motivos de reflexión que tal vez a mí me habían pasado desapercibidos.

La textualidad de la escena me ayudaba, entonces, a seguir elaborando un pensar con la experiencia con el que trazar diversos caminos mediante los que recorrer las dimensiones pedagógicas que podía haber en el fenómeno retratado. Dicho de otro modo, se trataba de ir siguiendo el hilo de sentido y ver con qué otros hilos estaba entretejido, y cómo ese tejido podía ayudarme a alumbrar el tapiz que mejor se componía con mis necesidades de pensamiento.

La escena se encargaba de hacer presente en mi conciencia una extrañeza involuntaria que me forzaba a pensar: un afecto o una pasión que me atravesaba y me alteraba, por así decir, desordenando mi subjetividad para obligarme a buscar una nueva y diferente ordenación. Por eso la escritura que partía de la escena, para producir sentido o expresar el sinsentido, continuaba implicando para mí una experiencia de trans-formación hacia lo desconocido.

Para guiarme en este trabajo reflexivo me apoyé en el ensayo como lenguaje, no sólo para dar cuenta de la experiencia vivida, sino para establecer con ella una distancia poética: crear o traer al presente algo, es decir, para que la misma escritura significara una modificación ética y existencial de mi relación con los otros, con el mundo y conmigo mismo.

En este trabajo fue imprescindible andar acompañado de varios autores y autoras de literatura pedagógica y filosófica; ellos y ellas me abrieron puertas que yo había desatendido, pusieron

límites y acotaron mis focos de estudio y pusieron en marcha un lenguaje con el que podía tratar de pensar lo todavía por mí impensado respecto a las cuestiones de mi investigación.

2. LA REALIDAD COMO LUGAR DE PRESENCIA

En esta investigación educativa he procurado considerar la realidad, no como un objeto de conocimiento que analizar y comprender desde una ideal distancia de imparcialidad objetiva, sino que la realidad ha sido para mí un *lugar de presencia* (Foucault 2005:218). No he querido mantenerme desvinculado de la realidad para poder someterla a mis exámenes y explicaciones desde cierta neutralidad, sino más bien, he querido sostener una *distancia adecuada* que me permitiera producir mi propia presencia en la realidad que investigaba (Foucault 2005:499).

Para mirar lo educativo en cuanto que experiencia, ha sido necesario hacerme personalmente presente en lo que percibía y en lo que pensaba, colocándome como sujeto sensible a la experiencia y, por tanto, dispuesto a padecer una transformación de mi forma de vida. Me he inspirado en una de las herencias etimológicas de la palabra *e-ducere* que la significa como *salir hacia afuera* en una suerte de viaje formativo, a través del cual, uno se expone al mundo y, en esa relación, se transforma y aprende a cuidar de sí (Foucault 1994:35). Esa relación con el mundo pide, al sujeto de experiencia, una atención capaz de una elaboración *poética*, originalmente: llevar una cosa hacia su visibilidad, hacerla presente, hacer aparecer algo en el mundo. «*Porque lo real no es meramente una cosa, sino un acontecimiento; no un problema, sino una cuestión abierta; no reclama tanto soluciones como respuestas; no es representación sino un lugar de presencia*» (Bárcena 2013:716).

La respuesta es una determinada actitud ética y existencial que define una serie de modos de relación con el mundo, con los otros y con uno mismo, por tanto, un trabajo de presencia –de cuidado y de transformación sobre sí– que es la condición para el acceso a la verdad (Foucault 2005:187). He entendido la ver-

dad en esta investigación —al hilo de *La hermenéutica del sujeto* del último Michel Foucault— no como la relación de los enunciados con la realidad sino con decir la verdad, con la *parrhesia*, es decir, con la relación que el sujeto que habla tiene con lo que dice, si está presente o no en lo que habla (Foucault 2005:348). Dicho de otra manera, la verdad como resultado de mi plena presencia en la realidad que pretendía estudiar, y cuya percepción ha dependido de realizar una serie de prácticas de atención y de ejercicios de pensamiento que han ido provocando una cierta modificación de mi *subjetividad*, la cual es siempre des-identificación, supresión de la reproducción normal de una ordenación dada; al contrario que la *identidad*, que se refiere a una manera de ser reconocible dentro de un determinado marco de inteligibilidad. Según Gert Biesta (2011:164), «*la subjetivación es acerca del aparecer, un “hacerse presente”, de una manera de ser que no tenía ningún lugar y ninguna parte en el orden de cosas existente*». En este sentido, la verdad ha sido *poiesis*: la creación o la revelación de algo imprevisto que ocurría en un instante, y cuya captación me exigía ver de otro modo, pensar de otro modo y hablar de otro modo (Rancière 2010:118,183).

La verdad no se manifiesta mediante unos parámetros de explicación establecidos que deciden lo que representa o no a “la” verdad, sino mediante el hacerme enteramente presente en la experiencia de investigar, es decir, prestando atención a lo que ocurre y a lo que me ocurre en la relación entre el contexto de estudio y mis inquietudes pedagógicas. «*Sólo buscamos la verdad cuando estamos determinados a hacerlo en función de una situación concreta, cuando sufrimos una especie de violencia que nos empuja a esta búsqueda. [...] La verdad no se encuentra por afinidad, ni buena voluntad, sino que se manifiesta por signos involuntarios*» (Deleuze 1995:25).

Investigar ha sido para mí volverme susceptible a los azarosos y contingentes encuentros que, forzándome a pensar, a hablar, a leer y a escribir, me obligaban a buscar lo verdadero. He tratado de abrirme a lo que la experiencia me daba a pensar; para ello he tenido que disponerme en el exterior de aquello de

lo que estaba convencido previamente, y así ser capaz de con-
moverme en el contacto con los signos de la súbita novedad del
mundo (Deleuze 1995:183). Signos que imprimían en mi pen-
samiento una tensión entre la experiencia vivida y el sentido
pedagógico que había allí como cuestión abierta, entre lo que las
palabras trataban de nombrar o encauzar como acción educativa
y lo que efectivamente estaba sucediendo. Y la cuestión peda-
gógica se encarga de preocuparse por esa tensión que se da entre
lo que vivimos bajo el referente de la palabra “educativo” y lo
que aspira o reclama ser en su realización (Contreras y Pérez de
Lara 2010:39). Una cuestión que, al formularla, yo no quería
tanto cambiar o resolver lo que sucedía en la escuela, sino ha-
cerme presente en la realidad para recibir el acontecimiento co-
mo un momento único en el que pensarme como educador por
fuera de los criterios de comprensión instaurados. Una ocasión
para demorarme en el mirar y pararme en el actuar; una ocasión
para habitar lo real y prestar atención a lo que hago en el oficio
de educar.

El acontecimiento, pues, como una experiencia *con sujeto* de
lo real; y lo real, entonces, como una oportunidad irrepetible
para aprender a mirar de otro modo, a actuar de otro modo y a
habitar de otro modo (Larrosa 2008:6). Desde esta visión de la
investigación educativa, se trataba de tomar conciencia de lo que
“me” pasaba en lo que pasaba en mi aproximación a la realidad
y a la verdad, lo cual implicaba aprender a cuidar de mí mismo,
de los otros y del mundo, o sea, mi necesaria transformación
ética y existencial como investigador (Foucault 1994:94). Para
provocar que lo real resuene en mí y así devenir otro junto a la
realidad, estudiar la experiencia me demandó que me expusiera
subjetivamente a los afectos de los signos del acontecimiento a
través de una disposición vertida a la atención al presente (Bár-
cena 2012:36).

3. PERCIBIR EL SIGNO DEL ACONTECIMIENTO

Mi deseo en esta indagación no ha sido el de un saber pedagógico anterior y separado de mi existencia y al cual he querido acercarme para apropiármelo de una u otra forma, sino el deseo de estar presente y aprender a mirar para ser capaz de percibir lo que el acontecimiento portaba como hilo de sentido para seguir explorando. Mi deseo era producir una *presencia poética* para dejarme conmover –y moverme– con lo que acontece (Deleuze 1995:53), y así llevar a la presencia –o tornar visible– algo de lo que el acontecimiento me daba que pensar. Poner atención a cada momento del viaje y, al modo en que Jacques Rancière (2010:76) sigue a Joseph Jacotot, preguntarme: ¿y yo qué veo? ¿y yo qué pienso? ¿y yo qué hago?; como el método de *El maestro ignorante*, el mío se ha basado en el modo en que, como estudiante, me hacía presente en la *salida de mí mismo* hacia la relación con la cosa en la que volcaba mi interés, y no en un catálogo de procedimientos (que instrumentalizan las relaciones con el mundo).

Lo fundamental no ha estado en someter mi “inferior” inteligencia bajo un supuesto tribunal del conocimiento verdadero y de la inteligencia correcta (cuya desigualdad es el principio del atontamiento), sino que lo fundamental ha estado en recorrer enteramente –con la inteligencia de la atención– lo *evidente* con la mirada (Rancière 2010:44). Lo fundamental ha estado en decir la forma de cada signo, ha estado en verificar lo observado, lo seleccionado y lo interpretado, en definitiva, ha estado en emancipar mi potencia de aprender hablando de lo que el camino me daba que hablar (Rancière 2010:59). Este método se ha encargado de poner en movimiento mi mirada para que pueda ser tocada, afectada, por lo evidente donde «*lo evidente no es lo que simplemente existe, sino lo que “aparece” cuando la mirada presta atención al presente en lugar de juzgarlo*» (Masschelein 2008:30).

Este método ha consistido en modular una *pasividad sensible* desde la que recibir la experiencia y traducirla con mi propia

lengua y con mi propia voz, y al operar así componer mi propio texto a partir de la elaboración del sentido –o la expresión del sinsentido– de lo vivido (Deleuze 1995:86,87). Esta investigación educativa ha puesto en crisis mis formas habituales y familiares de mirar, de decir y de pensar, porque la condición para dar cuenta de la realidad es dejar que nuestro lenguaje se transforme en el encuentro con el acontecimiento.

Me he visto inmerso en la tarea infinita de buscar un lenguaje con el que nombrar lo real en cuanto aquello que nos pasa en la experiencia (*inversión poética*: la experiencia es anterior a la realidad –la revela, la presenta, la crea–); un lenguaje que diera vida y densidad a la realidad, capaz de transmitir un *sentimiento de realidad* (Larrosa 2010:110). Un lenguaje que diera cuenta de la herida con la que lo real nos marca, con el que «*problematizar el modo en que ponemos juntas las palabras y las cosas, el lenguaje y el mundo, lo inteligible y lo pensable, el sentido y la experiencia*» (Larrosa 2010:110). Esas heridas que dejaba en mí la experiencia, siempre se me daban en tanto que otredad, es decir, en tanto que desvío de lo que ya tenía en la conciencia; estas marcas de lo real llegaban como lo desconocido impensado –a menudo impensable–, exterioridades absolutas que me implicaban en un extrañamiento.

Cuando abría la mirada a la diferencia en vez de suprimirla identificándola, cuando me exponía afirmando la alteridad en vez de negarla con mis prejuicios, de pronto un *material sensible* escapaba de las normas de mi lógica de representación y aparecía, se me hacía presente, en el pensamiento. Un material que interrogaba mis formas de mirar, de hablar y de habitar lo pedagógico si estaba yo dispuesto a moverme en el flujo de lo que sucedía; pues no practicar una cierta transformación sobre mí mismo, conllevaba la pérdida del contacto con la realidad. Y es que lo real no es lo que está ahí, sino lo que me afecta en el encuentro con el otro y lo otro (y con lo otro que hay en mí como devenir incierto); no es “cosa” lo real, sino *experiencia vivida* (Van Manen 2003:55): signo que me violenta en mi exposición y me hiere en mi vulnerabilidad. La realidad es el resultado

de la intervención del otro, de lo otro, en mi modo de mirar, de hablar, de comprender; provocando con esa irrupción de lo distinto un cierto cambio en mi identidad (Foucault 1994:61).

En esta investigación, más que representar con objetos la realidad (desde una razón industrial), he pretendido consentir que mi presencia se dejara afectar por la presencia del acontecimiento (Bárcena 2013:709); más que conocer el mundo a la medida de mis intenciones, he querido aceptar y afirmar el mundo intensificando mi atención a lo que hay. Este tipo de mirada concentrada en la experiencia de lo real, ayuda a mostrar lo incomprendible del mundo, de los otros y de uno mismo, es decir, aquello distinto que no se deja englobar por la conciencia egológica: la alteridad que se me ha resistido inexplicable y fuera del alcance de toda voluntad de dominio. La alteridad que me ha llamado a estar presente en mis relaciones de cuidado con el mundo, con los otros y conmigo mismos; me ha llamado a una presencia poética para ayudarme a acercarme al acontecimiento sin traicionarlo, sin cosificarlo, sin tematizarlo, sin cuantificarlo, sin reducirlo. Porque la verdad es el resultado de las prácticas de cuidado de uno mismo, de los otros y del mundo (Skliar 2009:151): la hospitalidad, la conversación, la espera, el acompañamiento, la escucha, la donación del tiempo y la búsqueda de la distancia adecuada (ni tan cerca como para perder la diferencia, ni tan lejos como para estar ausentes), pues, de lo que se trata, es de que algo de lo que ocurre entre nosotros, nos ocurra.

La dificultad ha estribado en ver lo singular, nuevo e irrepetible del acontecimiento, y evitar caer en la repetición de lo normalizado, en la simplificación de lo familiar o en la idealización de lo abstracto (Skliar 2010:146). Lo real desaparece cuando su alteridad es borrada por la razón explicativa; la cual necesita controlar lo ininteligible del acontecimiento sustituyendo su presencia única e imprevisible por procedimientos de categorización y organización de la realidad (y de la verdad, y del saber). Puesto que la naturaleza del acontecimiento es indiscernible de la implicación de una subjetividad, el signo ocurre en tanto es captado por la mirada, dicho por la palabra o creado por

la imaginación; lo que quiere decir que lo real se compone en mitad de la relación entre una persona y lo inconcebible del mundo (Deleuze 1995:107). La atención, como disciplina de la mirada, es la única facultad que da alojamiento a la sorpresa y a la alteración propios de la llegada del mundo, de los otros y de nosotros mismos. Una mirada que no busca representar ni interpretar lo real, sino dejar la conciencia vacía y receptiva para, en vez de poseer lo otro a través del orden del saber, dejarse decir alguna cosa por la experiencia del encuentro con lo otro (Weil 2007:156).

He entendido el saber, ya no como “cosa” –o sinónimo de “conocimiento”– sino como verbo –acción y movimiento, devenir insospechable–. Por consiguiente, *saber* (dejarse decir, dejarse afectar) causa una modificación en el sujeto de experiencia al invadirlo en su subjetivación y poner profundamente en cuestión lo que conoce, lo que dice, lo que piensa y lo que quiere (Foucault 2005:233). La relación con el saber, al problematizar la subjetividad del investigador, hace que éste pueda transformarse en su acceso a la verdad (es decir, lo *e-duca*). El desafío ha sido hacerme presente y volverme atento para ser capaz de afirmar –de recibir, de aceptar– el acontecimiento en su plenitud y no como una proyección de mi propia reflexividad.

Saber, verdad y realidad no son estados fijos sino modos de nombrar el acontecimiento irreductible de la alteridad, no son abstracciones jerárquicas sino el resultado de la modificación de sí hacia una mejora del cuidado de los otros, del mundo y de uno mismo (Foucault 1994:61). Porque lo importante en esta investigación educativa ha sido dudar de mi punto de vista y ponerlo en juego hasta someter mi mirada a la autoridad del mundo, y no el mundo a la autoridad de mi mirada. Estudiar la experiencia ha consistido en salir de mi propia posición y ver, más allá de lo idéntico a mí mismo, la novedad de lo que aparecía ante mis ojos. Cuando aventuraba mi sensibilidad y me exponía, tratando de colocarme fuera de mis supuestos, lo que se hacía presente como realidad tenía el poder de dislocarme la perspectiva; y es

que la condición para que lo real sea digno de su nombre es que cause una afección, una alteración, en el investigador.

En consecuencia, aquello que se me manifestaba tenía el poder de abrir mi mirada para ver lo evidente; al exponerme al mundo de la escuela establecía un modo *e-ducativo* de relacionarme con el presente y de vincularme con él (Masschelein 2008:24). Entonces, investigar constituyó una serie de prácticas y ejercicios de atención que me permitían exponerme a lo que allí acontecía de tal forma que aquello que se presentaba me daba órdenes, me decía algo, me hacía hablar, me daba que pensar, me interrogaba. Órdenes que al manifestarse me forzaban con su autoridad a ponerme en movimiento, y así iban trazando para mí un camino sin finalidad o destino prefijados, pero que me alejaba de lo que sabía, de lo que decía, de lo que podía, de lo que pensaba, de lo que quería, de quien era.

Abrirme a la experiencia de investigar suponía asumir la dislocación de mi subjetividad, por así decir, asumir el riesgo de soltarme –desencadenarme– de los poderes cognoscentes que suelen mantener presa mi mirada: juicios, críticas, ideas, interpretaciones, aspiraciones, etc. y que buscan comprender el mundo desde una perspectiva determinada. Mi preocupación no estaba puesta en la adquisición de conocimiento, sino en mantener una relación orientada hacia la atención y el cuidado del presente.

Significa estar presente en el presente, estar (ahí) de modo que el presente pueda presentarse ante mí (hacerse visible, venir a mí y hacer que yo lo vea) y, al mismo tiempo, estar (ahí) de modo que yo quede ex-puesto ante el presente de modo que pueda cambiarme, o contagiarme, o e-ducarme, y que en cierto modo mi mirada sea liberada (por la autoridad del presente). Esa es la atención que permite la experiencia (Masschelein 2008:26).

Lo cual suponía rendir mis intenciones y expectativas de beneficio ante la autoridad del acontecimiento para que algo de su

novedad irrumpiera sacando mi perspectiva de sus goznes. Cuando el presente así acontecía me liberaba de los objetivos, los sueños y las opiniones que encerraban el presente en una *representación*, y, la otredad de lo evidente empujaba mi mirada a ver algo y a dar algo a ver. Se trata de un método que no responde a las leyes de un tribunal que destruye la pluralidad de las interpretaciones, sino de un método que ofrece medios para poner en práctica una actitud basada en la voluntad de esforzarse por abrirse al mundo (entendido éste como un lugar que no pertenece a nadie, que no tiene ninguna puerta de acceso que haya que vigilar (Masschelein 2008:28)). *«Caminar sin programa, sin objetivo, pero sí con una carga, con un encargo: ¿qué hay ahí para ver, para oír, para pensar? Una pedagogía pobre que ofrece medios para alcanzar el estado vulnerable e incómodo de la ex-posición»*, por eso lo que se abre en la investigación educativa es un espacio existencial, un espacio de libertad práctica: nuestra subjetivación (Masschelein 2008:29-30).

4. PENSAR CON LA EXPERIENCIA

Indagar la experiencia ha sido mirar las situaciones educativas en cuanto que fenómenos que dejaban inscripciones en mi cuerpo, afectos que me exigían ser significados en singular –teniendo en cuenta la diferencia– desde mi implicación y compromiso como educador en el oficio pedagógico (Van Manen 2003:153,154). Lo percibido acontecía sin yo esperarlo; lo que veía, lo que escuchaba, llegaba como experiencia que escapaba a mi planificación. Las situaciones solían desbordar los límites de mi lenguaje, la radical novedad del fenómeno no se dejaba nombrar, no se dejaba pensar, con las palabras que ya disponía. Necesitaba buscar otro modo de expresar aquello que lo vivido había hecho en mí; pues lo vivido tiraba de mi atención y me hacía seguir un camino a priori desconocido, un camino que estaba siendo creado en el propio seguirlo (Contreras y Pérez de Lara 2010:28).

De ahí la espera esperanzada, la pasividad receptiva, como preparación para que algo pudiera inquietar la actividad del pensamiento y, a la vez, pudiera inspirar el movimiento de un aprender a pensar de nuevo. Lo importante era estar presente en el presente, abierto a dejarme tocar por el otro, por lo otro, sin cancelarlo en su singularidad. Pues la verdad es revelación, acontecimiento fortuito, encuentro azaroso que requiere que uno *devenga otro* en esa trayectoria (Deleuze 1995:106). Lo importante era afirmar el acontecimiento como un “aprender” que me concernía personalmente y que inscribía una discontinuidad con respecto a mis modos de comprender el mundo, a los otros y a mí mismo. Y entonces leer esa marca de la alteridad en mi cuerpo, de manera que me ayudara a dilucidar el significado de lo que me había sucedido (Contreras y Pérez de Lara 2010:32).

Una experiencia del aprender que ha consistido en inventar conceptos, elaborar teorías, ensayar un lenguaje y producir sentido pedagógico; ejercicios de pensamiento que, más que expresar la esencia o la cosa, expresan el acontecimiento (Deleuze y Guattari 1997:8-12). He tratado de desplazar el foco del par teoría-práctica hacia el par experiencia-sentido, distinguiendo el lugar más bajo de la *praxis* (el hacer) que hunde la condición humana en cuanto mero animal viviente, en cuanto fuerza de trabajo, con respecto al lugar más alto de la experiencia que está en el centro de la *poiesis*: «*la pro-ducción hacia la presencia, es decir, el hecho de que, en ella, algo pasase del no-ser al ser, de la ocultación a la plena luz de la obra. El carácter esencial de la poiesis no estaba en su aspecto de proceso práctico, voluntario, sino en su ser una forma de la verdad, entendida como des-velamiento*» (Agamben 2005:112).

He tratado de hacerme presente en el contacto material e inminente con el acontecer de lo real en mi cuerpo; he tratado de poner en marcha un pensamiento que se hallaba concernido, inmerso entre las cosas (*inter-esse*), permaneciendo cercano a lo otro, a los otros y a uno mismo. Asumir el carácter poético del acontecimiento consiste en revelar o suscitar la pregunta pedagógica que adviene al presentarse (Contreras y Pérez de Lara

2010:51). El juego entre experiencia y sentido no se cierra: puede mostrarme una pregunta o una orientación y, sin embargo, su capacidad de producción de significado permanecerá inagotable en el tiempo y susceptible de nuevas elaboraciones. Ahora bien, lo que me dispone a ese aprendizaje ha sido habitar la espera de lo que llega por sorpresa y que modifica el camino y la orientación que llevaba hasta ese momento (Bárcena 2012:39), y esto me ha requerido de un gesto de detención: mirar más despacio, escuchar más despacio, sentir más despacio, callar mucho, suspender la opinión, demorarse en los detalles (Larrosa 2013:94).

A la hora de pensar con la experiencia, ha sido importante tener en cuenta que las múltiples dimensiones que abarca la experiencia son irreducibles a la conciencia y, por eso, para poder decir algo de la experiencia, el pensamiento tiene que inventar.

Tiene que inventar para decir en otro plano (el de las ideas y las palabras) lo que sólo acontece viviendo. [...] para evitar que el lenguaje convencional dé por supuesto, en los significados ya atribuidos a las palabras y a las expresiones, que aquello vivido se correspondía con algo ya existente y por tanto no nuevo. La invención permite una manera de entrar en relación con la verdad de lo vivido que no aspira a duplicarlo, sino a sugerirlo, a abrirlo como algo pensable, como algo que hace experiencia en este pensarlo de forma no repetitiva, no ya codificada (Contreras y Pérez de Lara 2010:37).

Al investigar no pretendía explicar o comprender la realidad, como algo separado de mi subjetividad, sino que deseaba formular las inquietudes que se me movilizaban en el encuentro entre experiencia y pensamiento. ¿Qué hay ahí para aprender o para preguntarme de lo educativo en esta situación concreta? ¿Qué signos hay en esta escena que me fuerzan a pensarme como educador? ¿Adónde me conduce esta circunstancia o cómo me inspira en mi propia búsqueda de sentido? Siempre manteniendo abierta, en cada experiencia de investigación, la interrogación

acerca de qué es lo educativo y cómo se muestra, qué me da a pensar al incomodar mis *aprioris*. Preguntas que no se dirigían tanto a los fenómenos observados como a mí y a mi propia necesidad de elaborar el sentido de aquello que ponía en crisis el foco de mi atención. Preguntas que se me despertaban cuando algo de lo que estudiaba desconcertaba mi presencia y me exigía continuar explorando la relación pedagógica entre lo que sucede y lo que se me abría como posibilidad (Contreras y Pérez de Lara 2010:43).

Eso es justamente lo que quiero decir con el sintagma *pensar con la experiencia*: la búsqueda de un lenguaje con el que aproximarme a una situación e ir tanteando significados, orientaciones y nuevas incógnitas con que deliberar diferentes rutas pedagógicas. Un lenguaje que se apoye en las voces de las personas que forman parte de la vida que la situación muestra y, también, en las voces de autoras y autores que, antes de mí, sintieron la necesidad de traer a la presencia misterios similares a los míos. En conversación con unos y otros he podido alumbrar algo de las verdades potenciales que residían en los acontecimientos vividos en la escuela. Colocando unos textos junto a otros, o frente a otros, en un ejercicio ensayístico que entiende el pensamiento como una experiencia de producción de nuevos *efectos de sentido* (Larrosa 1995:259).

Al mismo tiempo, he tratado que la escritura y el pensamiento de esta investigación dieran al lector la posibilidad de formularse sus propias preguntas y de seguir sus propios caminos reflexivos. He procurado tener en cuenta que la verdad se produce siembre en el choque entre una exterioridad y una subjetividad; entendiendo ésta última no como una esencia inmóvil sino como el lugar desde el que experimento el mundo, como el lugar donde ocurren las contradicciones y las incertidumbres de lo que nos pasa y, por lo tanto, como el lugar del movimiento particular de la formación y de la transformación (Larrosa 2009:16-17).

Ese es el lugar en el que me he colocado como investigador, con la actitud de interrogarme por lo que me suscitaba la realidad y dejarme decir por quienes allí convivían; asumiendo las

dificultades y los desencuentros con aquello que estaba estudiando; transitando los incidentes y los dilemas que desvelaba lo imprevisto del acontecimiento; atento a las inspiraciones que podían ayudarme a profundizar en mis búsquedas; y preocupado por hallar la mejor manera de expresar el camino de aprendizaje que ha sido esta investigación.

Puesto que estudiar la experiencia parte de la subjetividad del educador, *hablar desde sí* pasa por reconocer que los significados que he podido elaborar tienen sentido para mí y no para un supuesto ente genérico; esta ha sido una indagación *con sujeto* cuya objetividad depende de explicitar los modos subjetivos desde los que me he aproximado a los intereses del estudio, «*de tal manera que quien lee puede captar el modo de crear la relación entre lo que se cuenta y quien lo cuenta. Es más objetivo en la medida en que puede comprenderse e interpretarse la subjetividad*» (Contreras y Pérez de Lara 2010:77).

5. DISPOSICIONES DEL CUERPO EN EL TERRITORIO

Tanto la actitud de *pensar con la experiencia* durante la estancia en el contexto, como la labor de *ensayar las dimensiones pedagógicas* en la escritura de investigación, son actividades en las que he basado una *ascesis* de la atención: ejercicios que tienen que ver con la idea de *estar preparado* para lidiar con la novedad, la complejidad y la dificultad del acontecimiento educativo (Foucault 2005:310). Se trata de una especie de *gymnastiké* para desarrollar mi presencia y volverme atento, seguir una disciplina que exige una cierta perseverancia y un cierto cuidado para realizar adecuadamente el trabajo de campo y la elaboración de significados. Poner en práctica una serie de ejercicios para dar forma a mi atención y a mi subjetividad; ambas palabras *ex-periencia* y *ex-ercisum* están relacionadas con la salida de uno mismo, con estar entregado a un asunto que no es el Yo, por así decir, con estar fuera de lo propio y de la intención de apropiación (Foucault 2005:407). Un volver a mirar la realidad

educativa para dejarme afectar por ella y así descubrir lo que se destaca del fondo indiferenciado.

De un orden de cosas dado, ¿qué capta mi mirada y la sostiene? ¿Qué del mundo solicita mi atención y me dice, como un maestro: “fíjate en esto”, “presta atención a esto”? Ese afecto que capta y dirige mi atención, la ordena y le confiere una forma; aparece como signo que opera discriminando aquello con lo que vale la pena conectarse de aquello con lo que es mejor desconectarse (Rancière 2010:60). En este proceso de tesis, esta regulación a constituido algo así como un *ethos* de investigación, un trabajo sobre mi voluntad: encaminado a disciplinar mi presencia y a mantenerla capturada con lo que de la experiencia emergía como impulso para el pensamiento. En ello el imperativo era continuar atento y no desconectar fácilmente, sino perseverar hasta fijarme en cada detalle. Disponerme a modificar mi manera de ser –*ethopoiesis*– (Foucault 2005:227) en el proceso de afinar la concentración y enfocarla hacia algo que da que pensar; en este sentido, esta investigación educativa ha funcionado como un dispositivo atencional, implicando para mí aprender una modalidad de atención distinta (a las del trabajo, de la fábrica, de la calle, del centro comercial, de las tecnologías digitales, de la industria del entretenimiento, de la producción de papers, del rendimiento cognitivo, etc.); la investigación, pues, como una modalidad de atención que permite establecer una relación con la materialidad del mundo que hace posible el pensamiento (no la reproducción).

Un tipo de relación que separa al investigador de las formas degradadas de la presencia (como las del proyecto, del conocimiento organizado y de la superioridad moral) y redirige su atención hacia las preguntas: ¿qué hay para ver?, ¿qué hay para pensar? y ¿qué hay para decir?, y seguir proponiendo luego una disposición mental y corporal que sostenga la mirada puesta al servicio de la alteridad del mundo (en aquello exterior y ajeno a la soberanía de mi conciencia y a la razón dominante de mis pretensiones) (Rancière 2010:51). Los procesos atencionales que he requerido en este estudio han producido en mí una pre-

sencia vinculada a la demora contemplativa, a la profundidad de la mirada, a la suspensión del juicio y a la voluntad de perder – de dar– el tiempo bajo la autoridad del acontecimiento. En esta investigación he considerado la educación antes por su dimensión de formadora de la atención y constructora de subjetividad que por la de transmisora de saber. Así, mi actitud en el trabajo de campo y mi presencia sostenida en el presente durante las conversaciones, la lectura y la escritura, han funcionado como ejercicios mediante los cuales se ha ido mejorando mi capacidad de prestar atención (Foucault 2005:26): haciéndola más intensa, más concentrada, más afinada, para conseguir percibir más detalles, más matices, percibir desde otro punto de vista o percibir lo que antes no podía.

Ha sido necesario estar atento a la atención (Rancière 2010:53) para, cuando ésta se me dispersaba o cuando me quedaba autocentrado en mis especulaciones, guiarla de nuevo a la mirada, a la escucha, a la lectura, a la escritura, a la conversación... a lo real que se manifiesta en la sensibilidad como extrañamiento y necesidad de palabras. Por este motivo, lo fundamental para la atención no he sido Yo sino lo otro del mundo como materia de estudio, aquello que se revelaba como importante al suscitarme interrogantes pedagógicos (Rancière 2010:55). La condición para que esta relación pensativa y creadora se produjese ha sido mantener la atención bien orientada hacia la captación y registro de los afectos que me causaban las situaciones vividas como experiencias (Van Manen 2003:60). Lo cual dependía de un permanente trabajo de separación de aquellos estímulos –egológicos– que me distraían de lo que me ocurría en lo que ocurría; estímulos que actuaban secuestrando mi atención y con los que, sin darme cuenta, me ausentaba en abstracciones totalmente desarraigadas de lo vivido y compartido con otros. Y es que la presencia poética –en el sentido ya apuntado– requiere defender las condiciones especiales que necesita para su mantenimiento; por ello esta investigación educativa ha sido un lugar para la terapia de la atención. Con esto quiero decir *therapeuein*: un lugar para el tratamiento y el cui-

dado de la atención enfocada y de la preparación de la presencia, o sea, aprender a habitar la espera paciente para que algo significativo acontezca (Foucault 2005:107). Lo que implicaba una cierta actitud de devoción –*devotio* o dar voto, prometer– en tanto entregar la vida a algo distinto que uno, una otredad que escapa a todo control; en este caso, entregar el propio tiempo y la propia presencia a la irrupción de un afecto o de una pasión que tenían el poder de movilizar mi pensamiento. No se trataba, pues, de utilizar la educación para complacerme en mi buena conciencia, o de instrumentalizar a las personas y al entorno para someterlos a mis objetivos; sino en tomar distancia de la voluntad posesiva del Yo y dar pasivamente mi consentimiento a la realidad para que ella hiciera algo conmigo.

6. NARRAR LA SITUACIÓN VIVIDA: LAS ESCENAS

Las situaciones que vivía en la escuela y que representaban auténticas experiencias de pensamiento eran aquellas que me suscitaban alguna inquietud educativa, aquellas que abrían una brecha en mi propio orden de palabras y de cosas (Van Manen 2003:98). Pensar con la experiencia ha querido decir, en esta investigación, conectarme con lo que ella me daba a pensar y a decir, intentar observar qué de su alteridad tendía a fracturar mis concepciones y tratar de localizar qué hilos de sentido (claves, pistas, ejes, cuestiones) podían ayudarme a desplegar un pensamiento que me permitiera vislumbrar algunas de las posibilidades pedagógicas que conllevaba la situación.

Requerí de la narración para expresar lo que me sucedió en las situaciones y para dar cuenta de las posibles significaciones que de ellas podían desprenderse (Van Manen 2003:87). Requerí de la actividad de relatar para mostrar la complejidad de la imbricación entre lo acontecido y las cuestiones pedagógicas que se abrían. *Escenas* o *anécdotas* en cuya escritura intenté reflejar su pluralidad interpretativa y, al mismo tiempo, conservar el sentido original de lo que sentí al vivirlas. Para que el lector pueda encontrar *su* lugar en la historia, un lugar desde el

que entrar en una relación pensativa y singular con las dimensiones y significados que en la narración se le aparecen. Según Contreras y Pérez de Lara (2010:80), el sentido de una narración espera ser completado y encarnado por quien la recibe; por eso, en la composición de las escenas, he procurado que los textos tuvieran la capacidad de inspirar el pensamiento genuino del lector y, a la vez, que el lector pudiera reconocer algo de lo vivido y aprendido por mí en la situación.

Teniendo en cuenta que un texto redactado no puede coincidir con lo vivido –no equivale a la experiencia–, he querido que las escenas suscitara conexiones entre el bagaje del lector y sus particulares interrogantes pedagógicos. Lo que ha requerido un despliegue de múltiples caminos de escritura que ha consistido en explorar y esclarecer el sentido educativo de aquello que me ocurrió –y se me ocurrió– estando presente en el barullo del contexto de investigación. Una búsqueda permanente de un lenguaje que tuviese la cualidad de que, al nombrar la experiencia, sus palabras resonaran en mí, haciéndome sentir y conmoverme: es decir, un lenguaje capaz de expresar la verdad que surge en la mediación entre mi subjetividad y el mundo. Un lenguaje que tuviese la facultad de hacer aparecer el mundo y de cuidarlo con atención; un lenguaje que me ayudara a producir mi presencia en el mundo y a encontrar nuevas maneras de situarme en él; el lenguaje de la transformación de la propia forma de existir, o sea, un lenguaje *e-ducativo*.

En esta investigación he tratado de desarrollar una escritura que es, en sí misma, una experiencia de pensamiento; y no una mera transmisión o comunicación informativa de lo que supuso tal o cual “realidad” observada en el entorno de estudio. La *escritura* ha sido la forma del *pensar con la experiencia*, partiendo de las escenas o anécdotas descritas pero ya propiamente en el trabajo narrativo de relatarlas. Investigar ha sido escribir, pensar ha sido escribir: formulando preguntas y produciendo sentido educativo; buscando el modo de plasmar los significados que la situación me evocó en su vivencia; y, a la vez, deseando que, a

quien se acercara a la lectura, se le abrieran otros y personales senderos reflexivos –por mí ignorados–.

7. ENSAYAR LA PRODUCCIÓN DE SENTIDO

Pensar con la experiencia ha significado indagar en las inquietudes que se abrían a lo largo del proceso mediante la escritura arbitraria y metafórica del *ensayo* (Adorno 1962:30). Porque el ensayo me permitía expresar un modo de meditación que no buscaba concluir en certezas generales, sino ir tanteando caminos provisionales y abiertos al error, a la reorientación. Porque el pensar filosófico del ensayo escapa de los ideales de pureza y de limpieza de la ciencia organizada, ideales oficiales de la moral epistemológica (que ambiciona dominar la naturaleza) y, por tanto, de la represión de la libertad poética del pensamiento (Deleuze 1995:17). Bien al contrario, lejos de discursos prescriptivos y eternos, según Theodor Adorno (1962:19), el ensayo se sabe perecedero, precario, y procede indagando experimentalmente con el motivo de estudio desde diversas vertientes.

Como lenguaje de la experiencia, el ensayo me ha permitido abrirme a lo que da que pensar la experiencia, me ha ayudado a elaborar una escritura que no pretende resolver ni estructurar el sentido pedagógico de los fenómenos, sino amplificar sus resonancias y sus búsquedas (Lukács 1970:23). Una escritura desde mi voz singular, con mi historia personal y mediada por la sensibilidad de mi cuerpo, pero siempre preocupada por la vocación plural y de transferecia de las ideas de la investigación educativa. El lenguaje del ensayo es un lenguaje con alguien dentro, un lenguaje frágil y heterogéneo; cuyas palabras se quieren multívocas, palabras que en su decir aspiran a evocar más paisajes que los dichos. Tomando las escenas y las entrevistas como lecturas que dan a pensar acerca de lo educativo, la escritura ha sido una labor teórica en cuanto *theaomai* o *théa* (visión): un trabajo de y con la mirada, en suma, una distribución de los regímenes de atención y de producción poética de la verdad (Lukács 1970:28).

Siempre hay algo de irrisorio en el discurso filosófico cuando, desde el exterior, quiere ordenar a los demás, decirles dónde esta su verdad y cómo encontrarla, o cuando se siente con fuerza para instruirles proceso con ingenua positividad; pero es su derecho a explorar lo que, en su propio pensamiento, puede ser cambiado mediante el ejercicio que hace de un saber que le es extraño. El “ensayo” –que hay que entender como prueba modificadora de sí mismo en el juego de la verdad y no como apropiación simplificada del otro con fines de comunicación– es el cuerpo vivo de la filosofía, si por lo menos ésta es todavía hoy lo que fue, es decir una “ascesis”, un ejercicio de sí, en el pensamiento (Foucault 2005:12).

Ensayar me ha servido para problematizar mis concepciones –supuestamente firmes y establecidas–, y conseguir articular *acontecimiento y elaboración de concepto* (Deleuze 1987:103) tratando de hacer justicia a la multiplicidad semántica de lo real. Y es que lo real no se deja englobar por la pretendida ciencia organizada de la razón tecnocientífica, por eso el estilo filosófico del ensayo ha guiado mi escritura a la hora de pensar al margen de los patrones de consenso epistemológicos. Un pensar a la intemperie de los criterios de certezas indudables (Adorno 1962:24) que, precisamente por su vocación a problematizar los métodos estandarizados de relación con el saber, ha favorecido mi escritura al concebirla como un lugar en el que volver a aprender a leer, a escribir y a pensar en cada momento: como un lugar de experiencia e-ducativa en el que leer de otro modo, escribir de otro modo y pensar de otro modo.

En esta investigación, con el pensar filosófico he tenido el deseo de fracturar la imagen dogmática del pensamiento (Deleuze 2002:237) y tomar el texto y lo real como fuerzas que podían arrastrarme más allá de lo conocido. Por así decir, esa modalidad de pensamiento que es la filosofía –o el ensayo filosófico–

gracias a su facultad para interrumpir el orden normalizado de las cosas, me ha orientado en la tarea de ahondar con lentitud y delicadeza en las cualidades pedagógicas de los textos de investigación. En este método *a-metódico*, según Adorno (1962:23), «los conceptos no constituyen un continuo operativo, el pensamiento no procede linealmente y en un solo sentido, sino que los momentos se entretajan como los hilos de una tapicería. La fecundidad del pensamiento depende de la densidad de esa intrincación» y el pensador «se hace escenario de experiencia espiritual», de una serie de ejercicios de atención y de presencia, en definitiva, de una transformación de la propia forma de existencia.

En el trabajo de elaboración del sentido de la experiencia, actué seleccionando una escena o una conversación o —en su caso— una cita, un material que me parecía revelador de una inquietud educativa y busqué la manera de darle la mayor expresividad posible, guardándome de la ambición de totalidad o sistematicidad (Lukács 1970:35). Y ello sin saber previamente adónde me dirigía con la escritura, careciendo de una *tierra prometida* en el horizonte (Masschelein 2008:25), pero preparado con una dietética atencional que me permitía adaptarme a las eventualidades del camino: derivar el rumbo, circundar por las fronteras, deambular con curiosidad, demorarme en la visión y dejarme llevar por lo que sale al encuentro (Adorno 1962:35).

El ensayo piensa la experiencia desde el primer paso con tantas capas y estratos como tiene, se contrapone al positivismo pragmático, a la pretensión de definir los conceptos y a la verdad como coherente conjunto de efectos (pues la vida es discontinua y la realidad orgánica, no arquitectónica), de ahí que tome más seriamente la carga de la *exposición* que la de la *abstracción* (Adorno 1962:22). De ahí que el lenguaje del ensayo me haya acompañado, entrelazando conceptos y palabras, en la exploración de los *hilos de sentido* que en las escenas se me manifestaban como sintomáticos de alguna cuestión pedagógica importante.

La libertad de forma y contenido que me ha brindado este tipo de escritura, me ha servido para colocar los textos del trabajo de campo –escenas y entrevistas– en relación con otros textos de la literatura educativa y filosófica, contribuyendo esto a penetrar en el asunto con mayor profundidad y ampliando en sus derivas de sentido, nunca operando por reducción y evitando siempre agotar el tema. *«Astutamente se aferra el ensayo a los textos, como si existieran sin más y tuvieran autoridad. De este modo consigue, pero sin el engaño de un algo primero, un suelo para sus pies, por dudoso que sea, de un modo comparable al de la antigua exégesis teológica de textos»* (Adorno 1962:32). El ensayo como forma de pensar con la experiencia no es tanto una tipología de escritura sino un modo de habitar el mundo y de relacionarse con la realidad.

Así entendido, el ensayo filosófico que se abre a una investigación educativa, implica para el investigador una experiencia simultánea de pensamiento y escritura y, en consecuencia, un espacio en el que crear un cierto extrañamiento de lo que parece natural, algo así como una toma de distancia de lo que se ha hecho habitual a fuerza de repetición (Larrosa 2005:135). La producción de sentido en los textos de esta tesis ha representado, para mí, un lugar donde padecer la experiencia de la verdad: de aquello que no dejaba de destituir mis palabras, de problematizar mi mirada y de poner en juicio mi vida pedagógica (Lukács 1970:29). Un lugar donde mi subjetividad ha podido ensayarse a sí misma en relación a mi propia exterioridad, a mi propia contingencia, a lo que me era extraño.

V

EL DON Y LA ACOGIDA
SIN CONDICIONES

«¡Estoy volando!» –dice Elvira, de seis años. Mientras corre en círculos por el aula. Con los brazos abiertos como alas de pájaro. Se acerca al pequeño saco de boxeo y da cuatro enérgicos puñetazos. El resto de niños están, cada cual en su silla, entretenidos en la tarea escolar.

Elvira se me acerca y dice: «Soy un bebé, cógeme en brazos» –y luego prosigue su vuelo por el fondo de la clase.

Se lanza al suelo, deslizándose con las rodillas. Me mira y dice: «Me estoy metiendo un lío» –repite la frase tres veces, dándose golpes en la cabeza con la mano. La niña sonríe con ojos grandes. Se echa sobre mis piernas y apoya sobre ellas el peso de su cuerpo.

Montse ha estado observándola sin decir nada. Ahora ha ido hacia ella para tomarla de la mano con delicadeza y decirle:

MONTSE: Venga, Elvira, ya está bien. Tenemos que hacer faena –le tiende la mano y la acompaña hacia su silla.

Cinco minutos después, la maestra trata de explicar alguna cosa en la pizarra. De pronto, Elvira comienza a atizar la mesa con las palmas de sus manos. En su agitación, la niña parece no percibir lo que está haciendo. Da un fuerte empujón a la mesa y se separa de ella arrastrando la silla. Algunos niños

comienzan a mirarla, distraídos de la actividad. La maestra interrumpe lo que iba diciendo:

MONTSE: Elvira, cariño, a mí me molesta ese ruido. ¿Puedes parar, por favor –de inmediato y con mueca de sorpresa, como habiéndose descubierto en un espejo, Elvira detiene en seco su percusión involuntaria.

La maestra y las criaturas continúan con la actividad. Al poco rato, Elvira está sentada en su sitio. Se apoya con las manos en el borde de la mesa y hace equilibrios con las patas traseras de la silla. Su mirada flota errante por el aula, recorriéndola sin focalizarse en ningún sitio. Quedándose distante en sí misma, alza la cabeza hacia el techo.

Es una escena que se viene repitiendo casi desde el principio de este curso (cinco meses antes). A veces son las piernas de Elvira las que sacuden el suelo con un ritmo aleatorio, como una música primitiva y caótica. Otras veces acuesta su torso sobre la superficie de la mesa y apoya la cabeza sobre sus brazos cruzados. O al contrario, su columna cede tanto sobre el respaldo de la silla que se escurre hasta casi desaparecer bajo la mesa.

Igual parece estar a punto de dormirse que, de repente, está poseída por una actividad irrefrenable.

En cualquier caso, lo que hace Montse es situarse detrás de Elvira y acariciarle la espalda, la cabeza y la frente. También masajea con suavidad sus hombros. Entonces la niña comienza a relajar la tensión de todo su cuerpo. Parece desinflarse poco a poco. Y su rostro pierde cierta expresión de alerta o desconcierto.

A menudo, si la niña está trabajando con alguna actividad y empieza a agitarse sin percatarse de ello, la maestra sencillamente le dice:

MONTSE: Bravo, Elvira, muy bien –desde el cariño y con un tono respetuoso. (Nota de campo 22/01/2016)

¿Qué expresa un cuerpo agitado? ¿Qué respuesta me demanda? ¿Qué preguntas propician el encuentro? ¿Cómo acoger solícitamente su diferencia absoluta?

Elvira vuela alejándose de los demás. Corre dibujando círculos por el aula. Golpea con vigor un saco. Golpea con agitación la mesa. Pide ser un bebé. Pide ser cogida en brazos. Movimientos bruscos y acelerados de un cuerpo afectado. Afectos que expresan signos disponibles a una lectura. Signos de una inquietud que nos reclama *atención*. Una atención dispuesta al servicio de su proceso vital. Lo cual exige que mi lectura se abra a su singularidad. Que reconozca su *otredad* en el contacto con su rostro. La acogida debe guardarse de cerrar aquello único que hace a Elvira ser Elvira.

Frente a la llamada de un niño, necesito ordenar el significado de mi responsabilidad como educador. Necesito comprender, profundizar y organizar mi capacidad de acogimiento del otro. Si me concierne lo que le pasa, si tomo seriamente la vida del niño, estoy en el problema del *acogimiento ético*. El acogimiento colabora en la filiación simbólica que inscribe al sujeto en una cultura (Meirieu 1998:77-78). Porque nuestras filiaciones de sangre –al nacer– son insuficientes para hacer *lo humano* en el individuo. Necesitamos los gestos de hospitalidad de los otros.

Me pregunto si la inquietud de Elvira expresa su dificultad de hallar quietud. Quizás la agitación de su cuerpo es una manera de defenderse de la sombra de unos grandes. Tal vez lo que trae la niña a la escuela es un exceso de frustración causado en sus vínculos de origen. Me pregunto si se mueve acelerada para escapar de su contexto de filiación. Me pregunto si la acogida oficia como reconocimiento de su existencia. Reconfiguración de su herencia. Activación de su potencia. ¿Cómo echar de nuevo los dados en el azar que le ha tocado vivir? ¿Cómo barajar de nuevo las cartas que le fueron repartidas?

Entiendo la acción de Montse como recepción del sufrimiento y ocasión de amparo y de aliento. Se trata de dar la oportunidad para que la niña se viva por fuera del lastre psíquico incorporado. La educadora parece decir a la niña «eres bienvenida,

aquí tienes un lugar». Gesto de hospitalidad que inscribe a Elvira en una cultura del cuidado. Una cultura que respeta las necesidades legítimas de los diferentes procesos de desarrollo. Pues con la escuela, por fortuna para muchos niños, hay algo más allá de la familia y su entorno (Masschelein y Simons 2014:65).

La solicitud acogedora de Montse me da a pensar acerca de qué significa para los niños *su* presencia. Una presencia que toma diferentes formas de prestar atención según las necesidades de la situación. Acoger a un niño es servir de sostén simbólico para su infancia. Es asegurar al niño que no lo dejaremos caer cuando tropiece. Es tender la mano propia y esperar la suya. «*Venga, Elvira, ya está bien, tenemos que hacer faena*» dice Montse. Invitación a caminar en dirección al mundo (Arendt 1996:200). Donde la niña puede ligar su deseo a lo otro y los otros. Des-anudarse de aquello que la inquieta y que obtura su curiosidad. Enlazar al sujeto con la participación en una cultura y una sociedad donde producir sentidos del vivir.

Para nacer a la humanidad, ¿basta con nacer a la vida? ¿O pasa por responderse a la necesidad de darle a ésta una orientación? Y la orientación de la vida, ¿no la encontramos en relaciones de proximidad afectiva? «*Bravo, Elvira, muy bien*» es donación de cariño, ternura y respeto que producen alteraciones en la subjetividad del donatario (Derrida 1995:25). El acogimiento desarrolla lo humano en tanto colabora en la producción de lazos sociales y afecta las formas en que dichos lazos se subjetivan.

La ética de la acogida impide la coacción del niño bajo cualquier marco normativo. Atender su fragilidad entiende que, para sentirse vivo, un niño lo hace como puede. Elvira no sabe sino hacerlo moviéndose con agitación. Lo hace “molestando”. Lo hace reclamando a la educadora “por favor, dime que estás presente, incompleta y disponible”. En la escena no veo a Montse reprimir las afecciones del cuerpo de Elvira. En ningún caso su mensaje es «*no molestes*» (castigo), sino «*qué necesitas*» y «*tú puedes*» (acogimiento). La relación ética reconoce que la posibilidad del encuentro con el otro requiere que nos hagamos pre-

guntas. Preguntas que reconozcan la alteridad en el rostro del otro (Lévinas 2006:207). ¿De qué intenta zafarse Elvira cuando se mueve tanto? Porque un niño no puede sino molestar. Y molestará tanto más cuanto más necesite confirmar que hay un continente para su existencia. ¿Qué respuesta demanda su necesidad de movimiento? ¿Cómo atiendo a un niño que necesita estar agitado para sentirse vivo?

Para que un niño tenga ganas de crecer ha de haber unos adultos disponibles en los cuales confiar y apoyarse. Pero también contra los cuales medirse y confrontar tanto los impulsos como las limitaciones. Un niño pide adultos ejemplares que le despierten las ganas de ser, en su otredad, adulto (Van Manen 1998:221). ¿No será la agitación de Elvira expresión de esa ausencia de compañía pedagógica? Se podría interpretar que si un niño necesita golpear con recurrencia un saco de boxeo, es porque su cuerpo está cargado de sedimentos de sus mayores. A menudo los mayores depositan en los niños unas pasiones, unos errores, unas frustraciones y unas melancolías que no han sabido resolver. Afecciones que pasan al cuerpo de la infancia como una deuda excesiva de trabajo de elaboración. En esto: ¿Qué representa la acogida de un educador para un niño? Tal vez la posibilidad de contar con un otro que le ayude a elaborar aquello que en la familia y lo familiar *no ha lugar*.

El síntoma no traduce la afección en *tema* que borra la singularidad. El síntoma se nos vuelve pregunta ética de hospitalidad (Derrida 1998:71). ¿A qué me apela su llamada? ¿Cómo atender al desarrollo de lo humano? ¿Cuál es la necesidad que se expresa? No hay niños con dificultades de aprendizaje, sino adultos con dificultades de relación ética y pedagógica. «*Me estoy metiendo un lío*», dice Elvira. Y también «*estoy volando [...] soy un bebé, cógeme en brazos*». Si un niño nos inquieta y nos molesta, quizá es porque él mismo está inquieto y molesto. Tal vez no tiene los recursos que le permitirían manejar su orden interno y sosegar su ánimo. Tal vez el niño busque en un educador la compañía de un adulto junto al que hacer frente a la contundente experiencia de la intensidad que siente cada día en el mundo.

MONTSE: Creo que actúo como un canal para sus sentimientos. Elvira, si tiene cariño, está bien; si no, es fácil que se inquiete. Hoy estaba particularmente movida. Le costaba mantenerse sentada en la silla y atender o hacer las actividades junto a los demás. ¿La has visto? ¿Has notado que hoy está un poco mal? Está nerviosa. (Conversación en el aula 22/01/2016)

«*Un canal para sus sentimientos*» dice Montse. Frente al estado de alarma o de *a las armas* de Elvira (de defensa y ataque) la maestra responde con el abrazo que cobija y sostiene. Para una niña “armada” (alarmada) es difícil focalizar la atención en la tarea escolar. La maestra es canal que permite a la niña la expresión de los sentimientos que la afligen. Una vía de descongestión de la frustración absorbida por su cuerpo. La cualidad pedagógica de la atención al otro lo libera de una carga que no le pertenece. La idea de ser un *canal* o una *vía* me interroga: ¿Qué debe *transcurrir* entre grandes y pequeños que estructure un espacio de confianza y seguridad? ¿Qué debe *circular* en la relación para tender lazos entre nosotros y sentirnos bien?

En definitiva, ¿qué nos piden los recién llegados sino un lugar para vivir? Aunque no vale cualquier lugar, no vale un lugar para el mal vivir. No vale un lugar para excluirse del mundo o donde se cohiban sus cuerpos. No un lugar donde sentir la humillación, la vergüenza y el maltrato de la insignificancia. Sino un buen lugar para vivir; que dé *ganas* de vivir. Un lugar de acogida y amparo; por el que transitar, peregrinar y donde maravillarse por el mundo. Un espacio de relaciones que albergue las heterogéneas formas de expresión de la infancia. Configurar un espacio de hospitalidad incondicional: cobijar, sostener, acompañar y dejar partir, serían los verbos de una mirada atenta al otro.

La mirada atenta repara la caída primera de un niño (Esquirol 2015:175-176). La caída que padece cuando siente en su cuerpo la fuerza de la gravedad y tiene miedo de que los otros lo dejen caer. Un trabajo de elaboración que requiere de un buen enten-

dedor. Alguien capaz de sostener simbólicamente al niño. Alguien que escuche el mensaje que esconde un llanto. Alguien dispuesto a ponerlo al resguardo de caerse en el abismo. Porque cuando se cancela la posibilidad al sujeto de dar sentido propio y nuevo a su experiencia vivida, el destino de origen se cumple inapelable como reproducción.

MONTSE: Entonces Elvira necesita mucho afecto. Si tiene afecto, si tú le das cariño está bien, ella funciona. Tú le vas dando afecto y ella está bien. Ella no tiene afecto y se pone mal. A mí me preocupa porque a medida que se hacen mayores en la escuela deja de haber una relación tan afectiva como así en pequeños. Y eso que en esta escuela las relaciones son de mucho afecto pero, aún así, lo son menos. Es un cambio muy brusco el que puede vivir ella. Elvira necesita sentir un apoyo, un sostén, un calor. Cuando tiene ese calor ella es Elvira, cuando ella siente que le falta ese calor, es otra persona.

Como cuando se tira hacia atrás con la silla o cuando golpea la mesa con las manos. Ahí está queriendo decir “¡Ey, me falta!”. Porque ella es lo que necesita y lo demanda. Atención, cariño, reconocimiento, apoyo... En estos niños hay unas carencias tan grandes, que ellos intentan chupar de ti lo que necesitan. Y como maestra del grupo hay una parte que siento que les doy lo que necesitan aunque no esté en el currículum del Departamento. Porque lo necesitan tanto a nivel de supervivencia que no hay segundo paso si no satisfacen el primero. No hay aprendizaje si antes no hay esa confianza, esa seguridad. Entonces lo doy en la medida que puedo, esta afectividad, este calor, este “tenerlos presentes”, este “me acerco”... (Conversación en el aula 22/01/2016)

Poner a un niño al resguardo o al abrigo es dar ese «calor» de la cercanía, del que habla Montse, que protege del frío de la lejanía. Un cariño sin el cual Elvira, cuando sufre su ausencia,

«pasa a ser otra persona». La falta de lazos afectivos sinceros deshumaniza, devuelve al sujeto a un estado de barbarie cuasi primitivo (Sloterdijk 2014:305-310). Son el calor, el cariño y la proximidad las gestualidades de una presencia que humaniza.

Amor como fuerza original de la vida, no puede estar limitado, siempre tiene que estar a disposición, y siempre debe ser cumplida en primer lugar. Sólo en el amor podemos crecer sin correr el riesgo de dar o de recibir demasiado (Wild 2006:64).

La donación de la acogida es *amorosidad* o un *pensar amoroso* en el otro. Amor quiere decir aceptación del otro sin ponerle condiciones y permiso para ser quien necesita ser en cada momento (Wild 2006:83). Un amor que es la base de la vida y que es imprescindible para respetar los procesos de crecimiento sanos. El niño tiene un potencial particular para desarrollarse y una inconcebible necesidad de amor. Según Rebeca Wild (2006:83), «éste es el motivo por el que hacen todo lo posible por conseguir algo de amor, aun cuando ello se produzca dando algún que otro rodeo o recorriendo algún camino sinuoso».

MONTSE: Cada vez lo puedo dar un poco más, si ellos van estando más estables emocionalmente. Si no, no lo puedo dar, porque es tan grande la necesidad y la agitación que es casi imposible.

Además, es que ellos lo chupan. Tú lo podrás querer dar o no, pero ellos lo chupan. Porque ellos están muy ávidos de calor y de ser contemplados. Es como si alguien tiene mucha sed, si no dispone de una fuente cerca y hay un charco en el suelo, beberá el agua del charco. Le da igual. Y si no hay charco pero hay unas hojas en una planta con la condensación del rocío de la noche, chupará las gotas de agua en las hojas. Aunque la sed, el medio para calmar la sed, sería un vaso de agua. Pero no tienen un vaso de agua. Y aquí la escuela no somos vasos de agua para

esta sed que tienen ellos. En principio, claro. Por tanto, ellos lo chupan de ti.

Hay una parte, por ejemplo, cuando he de hacer una contención; la hago con consciencia de que es eso lo que necesita ese niño en ese momento. Porque se pierden solos. Entran en una espiral y no tienen freno. “¡Y me pierdo... ohhh, ohhh, ohhh!” “Yo mismo me pierdo”. Ellos no pueden contenerse porque no han podido aprender a regular sus sentimientos. Y hay otra parte; la parte que es del currículum, a la que otros niños que hay aquí sí que pueden acceder. En esta parte hay momentos que me desespero, porque todo eso que chupa tanto tiene el carro tan lleno que lo frena muchas veces. Lo frena, lo frena y lo frena. Y vamos frenando. Y ahí estamos, con el carro del aprendizaje frenado. (Conversación en el aula 29/02/2016)

Un niño se pierde en la amenazante intemperie de su fragilidad cuando su demanda de cobijo permanece desatendida. Agitación, sed, frío y desamparo del niño extranjero que solicita lugar de asilo. Un lugar de alojamiento (*hospitari*), un cálido lugar que dé ganas de vivir. En la escena inicial de Elvira, ¿se podría leer su «¡Estoy volando!» como la expresión de perderse en la insoportable y desértica sensación de vacío? Como si la niña deambulara a la deriva en una planicie infinita donde no encuentra agua ni refugio. Pero precisamente, según Esquirol (2015:128), «es en medio de la planicie desértica donde el rostro del otro aparece como tal pidiendo acogida».

La conversación con Montse me sugiere pensar acerca de una actitud de hospitalidad que predispone al acogimiento. Una actitud que se pregunta sobre la experiencia del niño y sobre qué está pidiendo en su expresión. Los nervios que refleja Elvira en su imposibilidad de hallar quietud, portan un mensaje: «¡Ey, me falta!». Y lo que le falta es, dice Montse, «atención, cariño, reconocimiento, apoyo». Ésta sería la sed no saciada que la niña trae a la escuela con avidez desesperada. No se trata de una niña

con necesidades especiales sino con la más común de las necesidades. El amor que es continente para la existencia humana.

Cuando Montse habla de «*hacer contención*» puede traducirse como *servir a los niños como sostén* para la experiencia cotidiana de su vulnerabilidad. En definitiva: contener, sostener y albergar el padecimiento de la inquietud de haber sido arrojados a este mundo (Heidegger 1997:210). Todo niño recién llegado a este mundo, para poder desarrollar las cualidades humanas, necesita la seguridad de que es amado en todas las situaciones:

Incluso cuando tiene su propio ritmo en sus modos de actuar y de pensar. Incluso cuando por motivos inexplicables hace cosas que van contra nuestras costumbres y contra nuestros valores. Incluso cuando llora aparentemente sin motivo alguno (Wild 2006:83-84).

En la ausencia de alguien con disposición atenta para darle un vaso de agua, el niño se arrodillará a calmar su sed en un charco de lluvia. O lamerá el rocío de las hojas de una planta antes de que el sol despunte. Si aún así no ha saciado la demanda fundamental de agua, el niño reclamará lo que le pertenece por derecho de nacimiento. Y lo hará gritando, llorando, molestando. Lo hará revoloteando por el cielo de la ausencia. Corriendo por los laberintos de la impaciencia. Sacudiendo las mesas, las sillas y nuestros cuerpos. Se lesionará a sí mismo y exclamará «*Me estoy metiendo un lío*».

Lo que constituye la vida humana es el amor (Maturana 1997:24). El amor constituye la aceptación del otro como *legítimo* otro en la convivencia. Sin relaciones de aceptación mutua se produce alejamiento y destrucción. Dependemos del amor que es aceptación en el vivir juntos para un desarrollo salutar. La mayor parte del sufrimiento en la vida humana viene de la negación de este amor.

El niño que no se acepta y respeta a sí mismo no tiene espacio de reflexión porque está en la conti-

nua negación de sí y en la búsqueda ansiosa de lo que no es ni puede ser. [...] ¿Cómo podría el niño mirarse a sí mismo si lo que ve no es aceptable, y lo sabe porque así se lo han hecho saber los adultos desde los padres a los profesores? ¿Cómo podría el niño mirarse a sí mismo si ya sabe que siempre está mal porque no es lo que debe ser o es lo que no deber ser? [...] ¿Cómo puedo aceptarme y respetarme si no he aprendido a respetar mis errores y a tratarlos como oportunidades legítimas de cambio porque he sido castigado por equivocarme? (Maturana 1997:32-33).

La necesidad de Elvira es ser contemplada con afecto, dice Montse. «Afortunado es el niño a quien se le ve de forma regular con un discernimiento pedagógico», dice Van Manen (2004:39). ¿Cuál es el valor pedagógico de un reconocimiento del otro que lo acepta en su alteridad? ¿Qué efectos tiene la forma en que miro a un niño? ¿Cómo experimenta él mi mirada?

Sentirse visto significa que se confirma su existencia, que es una persona única y un alumno único. [...] Cuando veo a un niño con el que tengo alguna responsabilidad, le veo con mi cuerpo. En la cualidad sensorial de mis gestos, la forma en que ladeo la cabeza, en determinado movimiento de los pies, mi cuerpo ve la forma en que el niño inicia el día y éste tiene la experiencia de ser visto. [...] es dar a ese niño su lugar en un momento y un espacio específico (Van Manen 2004:39).

Ver al niño con mi cuerpo significa *notar* la tonalidad de su *animus*. Escuchar el ritmo de su *soplo* y su *respiración* como formando parte de mi cuerpo. Que el otro me *llegue*, es decir, el otro viviendo *en* mí. Sensibilidad que capta las novedades imprevisibles que trae cada día. La especulación sobre alguien reduce su realidad a *fantasías* y dejamos de *verlo* en sentido empático. Es la participación y la intervención del otro en mi reali-

dad lo que permite que su rostro aparezca como único y distinto. Ver al otro supone dejar que algo *me pase* en la experiencia de la intensidad de su presencia. El niño se sentirá *visto* en tanto yo *sienta* la expresión de su *estar existiendo*. El prejuicio que *etiqueta* es ya una condición que prescribe el destino del otro. La tematización del otro es una violencia intersubjetiva. Lo que nos aproxima al encuentro es la consulta hecha con la franqueza del cariño y el respeto. *¿Cómo estás? ¿Qué necesitas? ¿Qué quieres decidir? ¿En qué te puedo ayudar?* No en vano, el verbo latino *consulere* traduce “deliberar un juicio conjuntamente”.

¿Se podría decir que un educador atento «siente con» el otro? ¿Y que «sentirse con» el otro le permite *ser un canal* para el «sentirse a sí» del otro? «El adulto “comprende” en un sentido afectivo la situación de un niño o de un joven» (Van Manen 1998:110). La maestra habla de «*dar afectividad*», de «*tenerlos presentes*» y de «*acercarse*» a ellos como gestos primordiales de la enseñanza. Dice Montse que el aprendizaje de los niños pasa por el sentimiento de confianza y seguridad en el aula. ¿Son el acogimiento y la atención a los niños la base para la creación de relaciones con la cultura?

La posibilidad de experimentar la alteridad del otro reside en mi experiencia de su vulnerabilidad. Es justo cuando yo veo que el otro es una persona que puede ser herida, dañada, que puede sufrir, angustiarse, ser débil, lamentarse o desesperarse, cuando puedo abrirme al ser esencial del otro (Van Manen 1998:151).

La visión del otro en su vulnerabilidad (ser susceptible a la herida) me saca de la percepción centrada en Yo. Entonces mi mirada *lo ve con el cuerpo* y estoy en disposición de hacer algo por él. Cuando veo su necesidad o escucho su curiosidad me siento personalmente movilizado a acompañarlo. Sus preguntas me importan y su respuesta me ataño. Soy inducido a responder

de su vida bajo el sentido de la responsabilidad. La verdadera autoridad en el encuentro está en el otro y no en uno.

Podríamos decir que la presencia del niño se convierte para el adulto en la experiencia de enfrentarse con una exigencia de su receptividad pedagógica. Por tanto, la debilidad del niño se convierte en una curiosa fuerza sobre el adulto. Por consiguiente, en varios sentidos, la autoridad pedagógica la concede el niño, y se produce en un encuentro que el adulto experimenta a través de la responsabilidad que tiene ante el niño (Van Manen 1998:84).

1. EL ROSTRO DE LO DISTINTO

El *rostro* de un niño ejemplifica la fragilidad humana por ser la piel más expuesta e indefensa. Su desprotección me recuerda la obligación ética que tengo con él. No puedo sustraerme de la relación con la pobreza esencial que hay en su rostro. Él sólo, el rostro del niño es pura significación. No es identificable el niño, tampoco se deja describir temáticamente. Su presencia tiene sentido en sí misma. La voz que dice o la mirada de sus ojos son ya demanda de respuesta atenta. Lo expresivo en el cuerpo del otro, según Emmanuel Lévinas (2000:82), «me pide como se pide algo que se ordena, como cuando se dice: “¡se os ruega que...!”».

Mi responsabilidad no brota de mi Yo sino del niño cuya presencia me obliga. La responsabilidad para con el otro no está sujeta a mi decisión sino que es la llamada de su debilidad lo que me concierne e interpela (Lévinas 1991:92). La visión del rostro de un niño (su *corporeidad*) fractura la coraza narcisista del Yo al enfrentarme con su alteridad. El encuentro me impone una separación de mí mismo porque su presencia me afecta. Su proximidad no me deja indiferente. Al contrario, me preocupo y ocupo de atender su reclamo. Porque me afectas y me importas, lo que mantengo contigo es una relación ética. Necesito la pro-

ximidad con el niño no con el objetivo de conocerlo sino para cuidar de él.

Una vez que digo de un niño que sufre un «trastorno de déficit de atención», una vez que considero que tiene un «problema de conducta» o que es «de bajo rendimiento», o cuando digo que posee un «estilo de aprendizaje» específico, un modo particular de «funcionamiento cognitivo», inmediatamente tiendo a buscar en mi archivo de trucos profesionales una intervención docente concreta, o una terapia conductual, o una solución médica. Lo que ocurre entonces es que pierdo la oportunidad de ver y escuchar realmente a ese niño en particular. En su lugar, lo separo con ese lenguaje categórico, un lenguaje que constriñe tanto como una cárcel de verdad. Separar a los niños mediante un lenguaje técnico, diagnóstico o instrumental en realidad es un tipo de abandono espiritual (Van Manen 2015:33-34).

Los gestos de la hospitalidad son apertura hacia el rostro del niño para acogerlo. Aquello que acojo es solamente su rostro, su presencia cara a cara, no su reducción al constructo de una imagen. Dar hospitalidad es dar un «sí» al otro, acoger su rostro se traduce como atender su palabra. La oposición entre hospitalidad y tematización es bien clara tanto en Lévinas (1987:303) como en Derrida (1998:71): la primera es el principio intencional de la ética y la ética misma. Sin el recibimiento de la acogida no hay rostro sino borradura tematizada (violencia). El gesto inicial en dirección al niño debe ser la pasividad. Pasividad, receptividad y sensibilidad.

Encontrar al otro en el lenguaje, es recibir su expresión en la que desborda en todo momento cualquiera de mis pensamientos. Es entonces, recibir del otro más allá de la capacidad de mi conciencia reflexiva, lo que significa *ser enseñado*. Es un encuentro ético, o sea, no-alérgico, en el que la palabra del otro es una enseñanza. Pero no el aprendizaje de algo que ya estaba oculto y

latente en mí mismo, y que el otro me viene a descubrir. Sino que la enseñanza viene del exterior de mí mismidad y me trae más de lo que contengo: *epifanía* (Lévinas 2006:75).

Más allá de la comprensión y el conocimiento del niño, mi Yo se abre a la vulnerabilidad de su piel expuesta a la herida. Mi Yo puede recibirla en tanto se vulnera a ella. La vulneración aloja una relación de sensibilidad con el niño. Desde ella: yo soy para él. El lazo educativo se anuda solamente como responsabilidad. Que yo sepa o no cómo asumirla, que pueda o no hacer algo concreto por el niño, es secundario. En el seno de una acogida que está hecha de vulnerabilidad, la palabra Yo significa “*Heme aquí*” dispuesto a responder (Lévinas 1999:183). Movimiento de apertura hacia lo otro absoluto del niño al que estoy éticamente sujeto.

Para Lévinas, son las relaciones de acogida de la alteridad lo que me confieren subjetividad. Padecer su *negatividad* supone un acontecimiento formativo del Yo porque imprime una *experiencia* en sentido enfático. Es decir, el rostro de un niño encausa mi atención al sustraerme de vivir para mí mismo y convocarme a vivir para él. Lévinas (1987:304) define la subjetividad del sujeto en tanto que hospitalidad y responsabilidad para con el otro. Mi condición humana se realiza, entonces, en el compromiso vital con el otro y lo otro. Sin que el Yo pierda su “primera persona” del singular: pues él sostiene el mundo (Lévinas 2000:83). La constitución de mi subjetividad se origina en el encuentro con una exterioridad radical. Por ejemplo: un niño me asigna como sujeto de su responsabilidad, lo cual desarma mis concepciones previas y pone en juego mis capacidades para ponerme al servicio de su demanda. Por eso Jacques Derrida (1998:82) dirá que la ética de la hospitalidad es traumática.

La pasividad de recepción de lo distinto del niño provoca que mi subjetividad salga de la empobrecedora trayectoria narcisista. Interrumpe el cierre en sí misma y abre a la relación con su otredad. Esto suspende la atención egológica hacia mí mismo y la conduce hacia el niño. Esto que soy es el resultado de que alguien haya respondido de mí haciéndose cargo de mi cuidado.

Alguien que no ha sido inmune ni impune ante la natural fragilidad de mi cuerpo (Skliar 2009:147). Alguien que ha escuchado el ruego y la petición que se decían a través de mi rostro. Esto que soy es gracias a la atención donada por alguien en una proximidad afectiva. Una proximidad afectiva productora de un entañamiento entre dos. Trans-formación del uno por el otro –y viceversa– en los movimientos que constituyen una experiencia de relación que respeta las singularidades.

Sólo cuando el educador se hace responsable del otro, responde a éste en su situación, se preocupa y ocupa de él desde la responsabilidad, entonces y sólo entonces, se está en condiciones de educar. Por eso la educación no se entiende ni se da al margen de la ética, sin una relación responsable con el educando. Por ello, cuando postulamos otro modelo de educación, estamos demandando otros presupuestos éticos y antropológicos como punto de partida de la acción educativa, aquellos presupuestos que explican al hombre no como un ser en sí y para sí, sino como una realidad abierta al otro y para el otro, cuya realización como ser moral no está en su autonomía, sino en la dependencia y “obediencia” al otro, es decir en la más radical heteronomía (Lévinas 2000).

Es a pesar del Yo (“a mi pesar”) que los otros me conciernen. Lo que estructura mi subjetividad es el dar. Y lo que da sentido a mi vida es, justamente, la donación. Para que el don sea hospitalario se requiere que el donador haga don de sí mismo. Lo que doy es algo de lo propio, algo que me pertenece, algo que de manera indiscutible es mío. La donación más auténtica y valiosa que puedo hacer es, en tal caso, mi tiempo (Derrida 1995:17).

Donación de sí que imprime una de-subjetivación en el sujeto, o sea, una pérdida absoluta y una herida (trauma). La donación depende de la capacidad de vulnerarse ante el donatario. Gasto sin reservas, el don digno de su nombre es un acontecimiento que altera los cuerpos implicados. De acuerdo con De-

rrida, es necesario que el don de hospitalidad exceda el círculo económico y la lógica del intercambio (de objetos, capital o símbolos). Más allá del agradecimiento que funciona como retorno a sí y restitución, el don debe ser desinteresado. Se anula si el donador o el donatario lo identifican como tal. Si le otorgo un sentido he caído, pues, en la trampa de la buena conciencia y la autoreferencia.

La mera conciencia del don se devuelve a sí misma de inmediato la imagen gratificante de bondad o de la generosidad, del ser-donante que, sabiéndose tal, se reconoce circular, especularmente, en una especie de autorreconocimiento, de aprobación de sí mismo y de gratitud narcisista. [...] Para que haya don no sólo es preciso que el donatario y el donante no perciba el don como tal, que no tenga ni conciencia ni memoria ni reconocimiento de él; también es preciso que lo olvide en el momento mismo (Derrida 1995:32).

Sin esperar retribución, el don es *gratuitus*, que transcurre por fuera del ritual de la deuda. Si existe una voluntad altruista que lo motiva, el don deja de ser don en sentido empático. La donación es *caritatis*, caricia, y se da por las *Tres Charites*: por Abundancia, por Alegría y por Belleza. El don de la hospitalidad exige al donante que éste no consiga reapropiárselo, que el don no pueda regresar a él bajo la forma de la reciprocidad. La acogida es incondicional porque no rinde cuentas entre los sujetos.

Lejos del ámbito de la devolución mutua, la llegada del arribante es repentina, inesperada y sorpresiva. El niño aparece de pronto en el umbral y sólo cabe responder afirmativamente a su recepción. No deja que se le impongan condiciones ni que se le controle con un documento acreditativo (*¿qué haces aquí? ¿por qué has venido?*). No permite reconocimiento ni identificación porque el niño que arriba no ha sido invitado. Tampoco controlado con antelación mediante una descripción temática. No es un invitado susceptible de vigilancia sino un visitante de nombre

desconocido. Un absoluto otro frente al que hay que aceptar el riesgo de exponernos a su encuentro. Del francés *l'arrivant* traduce “aquel o aquello que viene” y, también, “lo que sucede o lo que pasa”: de ahí que la incondicionalidad de la hospitalidad represente un acontecimiento ético (Derrida 2000:297).

Que el niño es un absoluto otro significa que no debe haber tematización ni descripción que defina al recién llegado. Si lo reduzco a una categoría identificable, instauró una relación de posesión (instrumentalización) que borra la traza de su rostro. Desde una inmunidad invulnerable no hay situación ni otro que puedan afectarme y, por tanto, tampoco encuentro ético ni mucho menos relación educativa. Sólo desde mi propia vulnerabilidad soy capaz de pensar a un niño y el peso de su forma de vida.

La apertura al otro como exposición subjetiva pasa por vulnerarme, para decirlo con Derrida, uno debe auto-inmunizarse, «protegerse contra su propia protección, su propia policía, su propio poder de rechazo, su propio ‘tout court’, es decir, contra su propia inmunidad» (Derrida 2001:67). La investidura, el rol o el papel instituidos ejercen un poder que identifica a los sujetos para reducirlos a categorías que facilitan el control y administración de sus vidas. Eliminando cualquier posibilidad de experiencia y relación ética. En cambio, en la acogida sin condiciones es la presencia del otro lo que me regala la posibilidad de acogerlo. Aunque soy yo quien cree estar recibéndolo, es él quien me recibe a mí en mi casa. En sentido estricto, es él quien hace de mí un anfitrión. Pues sin su llegada no habría hospitalidad ninguna. En último término, el arribante me acoge en mi propiedad volviéndome huésped suyo. Por este motivo Lévinas dirá que la casa del Yo es el otro, o, está en lo otro. «Precisamente, en la medida en que entre el otro y yo la relación no es recíproca, yo soy sujeción al otro; y soy “sujeto” esencialmente en este sentido» (Lévinas 2000:82). Desde esta perspectiva, Derrida (1992:76) considera que el sujeto existe en tanto es interpelado por otro. La subjetividad se conforma en el compromiso de respuesta a lo otro. Incluso a lo otro que hay en uno, se responde. Se responde a una necesidad, a una pregunta, a una desorien-

tación, a un límite, a un deseo, etc. Se responde a una singularidad por parte de una singularidad que asiente al compromiso con un «sí» incondicional.

La educación, la auténtica experiencia de formación, constituye un acontecimiento de orden ético dentro del cual, como núcleo central, se encuentra una *relación*, es decir, la presencia de otro que nos trasciende como educadores y frente al cual tenemos la obligación de asumir una responsabilidad incondicional más allá de todo contrato posible o reciprocidad (Bárcena y Mèlich 2014:43).

La educación es un fenómeno intersubjetivo que exige a la pedagogía pensar la situación éticamente: como respuesta a la llamada de un rostro. La ética pedagógica comprende a los seres humanos como seres que nos configuramos en heteronomía. Y por ello necesitamos vivir en relación, a saber, fuera de nosotros mismos.

2. PASIVIDAD DE RECEPCIÓN

En *La escritura y la diferencia* de Derrida (1989:107-210) se dice que el encuentro con el otro prohíbe el monólogo. En el otro se presenta lo *infinito* sobre el que ningún pensamiento puede cerrarse. El rostro de un niño expresa una infinitud, puesto que ninguna totalidad puede abrazarlo. Un niño es infinito: irreductible a cualquier representación, excede el ideatum en el que es pensado. No puede ser objeto o la simple “realidad objetiva”, el niño es más de lo que puedo pensar. Lo cual quiere decir que desconocemos qué porta, qué carga y qué nos trae un niño al encuentro. A saber: no sabemos quién es ni lo que puede su cuerpo.

La aparición de su voz y su mirada debe ser para el educador un acontecimiento que le obligue a replantearse qué significa ser educador. ¿Qué significa ser educador de este niño con nombre propio? ¿Qué implicaciones conlleva ser responsable de él? No

de cualquiera y en cualquier momento, como si la relación pudiera ser totalizada y comprendida bajo unos parámetros universales. Sino de *éste niño de aquí* con nombre y apellidos, distinto de *aquel niño de allí*. El sentido educativo no es susceptible de ser convertido en procedimiento y reproducción. El sentido sólo *hace* sentido en la experiencia subjetiva de encuentro con lo único. Emerge como interrogación por lo adecuado en cada momento pedagógico (Van Manen 2010:60).

Mi Yo narcisista no puede salir de sí mismo para entrar en relación con lo infinito del otro. Funciona clasificando, controlando y homogeneizando los procesos de subjetivación que son únicos e imprevisibles. Congelo e instrumentalizo al niño en vez de escuchar su incierta singularidad. Dar al otro una respuesta de atención pide mi disposición a padecer una fractura en mi ego por la que acceder a una proximidad.

Mi capacidad de acoger al otro sin imponerle condiciones (*te acogeré si tú...*) requiere la *deposición* de mi centralidad en Yo. El Yo tiene miedo a la exterioridad y la diferencia que lo ponen en tela de juicio. La identificación fuerza la existencia del niño a plegarse con la imagen (que tengo en la cabeza) de lo que debería ser. Pero lo otro es esencialmente lo imprevisible, diría Lévinas (2000:58). La acogida no se constituye a través del conocimiento *sobre* el niño. Conocerlo es confundirse en lo idéntico a uno mismo y lleva a la supresión de la alteridad. La acogida se basa en una *erótica de la confianza* que surge a partir del desconocimiento acerca del otro.

¿Será mi pasividad la actitud primordial que acoge al niño? Pasividad como un saber *no-saber* asistemático que recibe lo inconmensurable del niño. Pasividad que no mide ni calcula la vida ajena, busca aproximarse con sensibilidad. Una escucha que suspende el monólogo del Yo que, en la prepotencia de su retórica pedagógica, prescribe el destino de los niños. Donación de respuesta que genera una tensión con el otro, tensión entre respetar la experiencia que le es propia y el compromiso con la orientación de su existencia hacia una relación de cuidado –con el mundo, los otros y consigo–. ¿Qué hacer o no, qué decir o no,

cuándo y cómo? ¿Cómo vive el otro la situación? ¿Qué demanda el desarrollo de su condición humana?

Preguntas que no quieren la superación de un obstáculo sino la configuración de un problema interesante. El problema que me interesa es cómo encontrarme contigo. Y no tiene solución. El encuentro es lo *imposible* (Derrida 1995:20), no porque no pueda efectuarse sino porque escapa del dominio y la comprobación. Hay obstáculo cuando ya me hice, de antemano, una imagen tuya y de lo que quiero conseguir. Humillación y degradación. Las representaciones dificultan el acontecimiento que implica y me complica el contacto con tu existencia.

Desconocer cómo experimentas la situación y qué necesitarías de mi respuesta, me pone atento a tu expresividad. El encuentro se da con lo exterior a mis concepciones. La voz y la mirada que hay en tu rostro expresan un misterio cuya dignidad depende de su salvaguarda. Por tanto, la relación será ética sólo si cuestiona el esquema interpretativo desde el que leo la situación. Ejercicio siempre inacabado, el encuentro problematiza mi capacidad de pensarme junto a ti. Su posibilidad –imposible– exige la donación de algo propio que es pérdida de una parte de mi Yo: *duelo* (Butler 2006:47).

Nunca estoy preparado para acoger al otro. Más bien se trata de una apertura a su cuerpo. El monólogo de mi discurso es cerramiento. ¿Qué de mi posición debe moverse para albergar una presencia? Una presencia produce alteraciones en la comodidad de mis habituales modos de reflexión. No me deja impasible: la siento, la noto. Su llegada es irrupción y variación subjetiva, o no es llegada. Acoger a un niño es perturbación, *perturabre*, que destruye mi orden. También destruye mi voluntad de ordenarlo bajo mi orden. Su aparición acontece como *vulnus*, herida que me vulnera en mi vulnerabilidad. Lo que del otro me hiere no es sino su herida, su vulnerabilidad. El encuentro tiene lugar entre dos heridas, la una es vocación de y camino hacia la otra.

Las heridas desean curarse entre ellas en una *aporía* de completitud (Derrida 1989:211). Deseo incapaz de satisfacción, por eso el deseo nos dirige hacia fuera. En la naturaleza del ser hu-

mano hay una carencia insustituible. Un hueco, un vacío, una falta que se trueca en dependencia de lo otro. Una vida se humaniza en heteronomía: en relación con los deseos, las heridas y las normas de otras vidas (Butler 2014). Que el ser humano es frágil significa que podemos rompernos en cualquier momento. Que la vida se maneja en la provisionalidad y la incertidumbre. Que nuestra esencia es una ausencia. Y que la ausencia se expresa como demanda de compañía y de acompañamiento. Demanda que emerge en forma de un llanto, de un grito y de una señal. Señal es *signum*, que traduce *signo* o aquello que los hombres siguen (una seña o un estandarte).

El pensamiento se despliega leyendo los signos que *significa* un niño. El educador sigue las señales que deja su cuerpo, por eso va siempre un paso por detrás. ¿Qué da sentido a su experiencia? ¿Cómo hacer para encontrarnos? La acogida no se hace de una vez, no es extraordinaria sino cotidiana. Su función es inagotable y el educador se dispone a ella cada día. El encuentro es siempre *otro* encuentro y el recién llegado es siempre *otro* recién llegado. Aunque sea el mismo, su cuerpo es distinto. Aún con el mismo nombre, su rostro es infinito. Estar atento al otro es el carácter de fondo en el buen educador.

3. REFUGIAR LA INFANCIA

Los seres humanos necesitan habitar en espacios *inmunológicos* efectivos para existir como quienes realmente son (Sloterdijk 2003:37). La supervivencia humana depende de la contención de estos espacios de protección. Atender a un niño es atender *frágilmente* su fragilidad. Gesto ético que funda la relación pedagógica. Como si la pedagogía consistiera en esperar el consentimiento del otro para sentirnos con el derecho de hablarle. Como si la pedagogía consistiera en entregarse hospitalariamente sin imponer condiciones *al otro* y crear circunstancias para que pasen cosas *entre nosotros*.

La cabaña o la muralla de cojines que el niño construye en el rincón del aula buscan recogimiento y detención. Poner la inti-

midad a distancia de los movimientos de la clase y sentir la calma necesaria para protegerse de la inmensidad. La escuela en su origen es continente de la existencia que separa la infancia de la insignificancia. En este sentido los muros de la escuela delimitan y definen dos espacios diferentes. Diferencia de objetivos, pero, más importante, diferencia de gestualidades.

La palabra griega *scholè* quiere decir *ocio*, hacer algo sin ninguna recompensa. Mientras que negocio viene de *nec-otium*, sin ocio, hacer algo por dinero o *no* sin recompensa. La escuela se inventó como fuente de tiempo libre para el estudio y para la práctica concedido a personas que no tenían derecho a él. Lo que realmente significa estar “en la escuela” o “dentro de la escuela” es tiempo que libera las vidas del negocio. Según Masschelein y Simons (2014:29), tiempo no productivo, indefinido, al que no se puede tener acceso de otra manera. El tiempo de la familia y del mercado laboral ya está ocupado de modos diversos.

La escuela surge como una concreta materialización y espacialización del tiempo que literalmente separa o saca a los alumnos del (desigual) orden social y económico (el orden de la familia, pero también el orden de la sociedad en su conjunto) y los lleva al lujo de un tiempo igualitario. [...] Y eso significa que esta –y no, por ejemplo, la transferencia de conocimiento o el desarrollo del talento– es la forma de tiempo libre gracias a la cual los alumnos pueden salir de su posición social (Masschelein y Simons 2014:30).

La forma escolar deja en el exterior la dispersión ruidosa y las hostilidades de la sociedad. Es un espacio público que permite una experiencia del tiempo distinta. La escuela reúne a pequeños y a grandes para poner en el centro el sentido de las biografías personales y los “bienes comunes”. Su función es doble: atender a los recién llegados para inscribirlos en una cultura y cuidar al mundo de la potencia renovadora de la natalidad

(Arendt 1996:197). Su realización depende de que sus fronteras expulsen el círculo económico y los intereses del mercado del tiempo escolar. Tiempo liberado de toda lógica de rendimiento y disponible para el estudio y la socialidad como medios puros (sin finalidad, son valiosos por sí mismos).

El recogimiento, la demora y la proximidad son la manera de ser del ser humano como lo son de la escuela. Lo escolar funciona como refugio del niño frente a una sociedad que pretende *instrumentalizarlo* lo antes posible. *Scholè* es protección y cuidado de la fragilidad de la infancia. Es un tiempo y un espacio de recogimiento, siguiendo a Esquirol (2015:42), «necesario tanto para “mirar” como para “observar” el mundo; es decir, tanto para tenerlo o tocarlo con la mirada como para seguirlo – que es lo que significa “observar”– y orientarse en él, dado que, evidentemente, ni la mirada ni el seguimiento son ejercicios de sofisticación intelectual, sino modalidades de la orientación necesaria para vivir».

CARMINA: Tenemos claro que antes es el “estar bien” que el trabajar. Con lo cual si la dinámica del grupo está bien, trabajamos, si la dinámica no está bien, trabajamos la dinámica. Y luego, cuando podemos, atendemos las cuestiones personales. Por eso yo no diría la palabra “cambiar”, porque nosotros no podemos cambiar casi nada de su entorno social. Pero lo que sí que podemos hacer es que se sienta a gusto para poder estar aquí. Que se encuentre aquí, porque aquí podemos ofrecerle un espacio. Ellos saben que cuando entran aquí tienen un espacio donde pueden ser.

Muchas veces no hablamos con la familia y pasan cosas que igual ni las comentamos con la familia. El propósito es que puedan estar aquí. A mí me importa más cómo se siente el niño al venir aquí que lo que en realidad yo le pueda explicar a la familia. Es que nos importa más eso, porque en definitiva muchos padres no nos ayudan. Al revés, los llamamos y va peor porque les pegan broncas o

los coaccionan. Y eso no sirve de nada, de nada. O no reconocen la importancia de la cultura y la autoridad de una maestra. Por lo que ni confían ni transmiten a sus hijos el valor de confiar en la escuela.

Entonces, vamos a ver qué le podemos ofrecer aquí: un espacio donde pueda crecer, un espacio donde pueda hablar, donde se pueda comunicar, donde se pueda relacionar. Y siempre les podemos ofrecer otro tipo de relación. Que sepan que hay otras maneras de relacionarse en el mundo, que no son sólo las que conocen en casa.

Ellos saben que nos encuentran, a las maestras y los maestros, saben que estamos para ellos. Además lo verbalizamos muchas veces: “Yo lo que quiero es que tú te sientas bien aquí. Ya sé que no estás bien, que tienes algún problema, pero yo aquí quiero que estés bien. Fuera yo ya no puedo meterme con tu familia, no puedo cambiar a tu mamá y a tu papá. Pero lo que sí puedo hacer es ofrecerte aquí otra cosa”.

Hay un niño que viene y me dice que le duele algo. Le puede doler de verdad o no, pero lleva tres días seguidos. ¿Qué está pidiendo este niño? Está pidiendo que lo atiendas. A él, a él y a nadie más. Entonces lo atiendo, estoy un rato con él. Le pongo una crema, le pongo no sé qué. Esto lo hacemos mucho. “Límpiate un poco las manos y verás cómo se te pasará”. “Ah, te voy a poner una crema que te irá super”. Tenemos varias cremas homeopáticas, pues un poquito de cremita. O un desinfectante. O una tirita. Y le limpias la herida. Y ya está. Ya saben dónde pedir. Le acabo de poner la crema y le digo: “¿te sigue doliendo?”. Y me dice: “ya no porque me has puesto la crema”. Creo que no somos conscientes de la importancia del tiempo de atención a los niños.

Y muchas veces nos vienen a pedir que les curemos algo que no se han hecho aquí. Se lo han he-

cho en casa. Esto es lo metafórico y lo paradigmático. Una quemadura, una rascada de uña. “¿Pero esto dónde te lo has hecho?”. Siempre lo pregunto. La mayor parte de veces se lo han hecho en casa. Y es una herida que no se ve. “Me duele aquí, en el cuello”. Te señalan un punto de su cuerpo. “Venga va, te haré un masaje y verás qué bien te irá”. Le dedicas cinco minutos, cinco minutos, cinco minutos. Y luego le preguntas: “¿te quieres quedar aquí o te quieres ir a clase?”. “Me voy”. La mayor parte de veces se van, porque solamente quieren ese momento de contacto, de relación, de vínculo, de ser atendidos. Curas una herida de donde sea, de cualquier tipo que sea. Entonces, eso yo creo que la mayor parte de niños de aquí saben que esto es así. Que aquí encuentran eso. (Conversación en despacho 21/04/2016)

La escuela ofrece a los niños y niñas un espacio donde experimentar con las relaciones humanas y con los aprendizajes curriculares en una atmósfera de cuidados. «*Que se sienta a gusto para poder estar aquí. Que se encuentre aquí, porque aquí podemos ofrecerle un espacio [...] donde poder ser y donde poder estar*». La escuela es don de cobijo que ampara la fragilidad de la infancia de las fuerzas que la ponen en peligro. Actúa como un refugio para el niño al levantar un muro entre las influencias de su contexto y la orientación de su voluntad hacia el estudio y la educación.

El umbral entre la calle o la familia y la escuela imprime en los cuerpos una sensación liminar. El tránsito entre el *fuera* y el *dentro* busca una variación del estado de ánimo. Quien traspasa la puerta de esta escuela está sometido a la posibilidad de una transformación. La transición es una negatividad porque hay un padecimiento inherente. Un enfrentamiento con la otredad de nosotros mismos. Aunque lo que el niño halla en esta escuela es hospitalidad, es decir, el don de una aceptación sin condiciones. Aquí el padecimiento quiere decir: efecto de los afectos que

curan heridas. «*Vienen a pedir que les curemos algo que no se han hecho aquí. Se lo han hecho en casa. Esto es lo metafórico y lo paradigmático. [...] Y es una herida que no se ve. [...] Y le limpias la herida*».

Abrazar, cobijar, recoger y acompañar serían las gestualidades fundamentales de una pedagogía del don. También la palabra acoge y contiene, sin buscar productividad. La palabra permite la demora y la detención. La palabra se ofrece como espera y permanencia. A través de sus gestos son las maestras las que dan *de sí mismas*. Y lo primero que dan es lo más propio que poseen: su tiempo. El cual es antes que suyo, el tiempo del niño. No es una transferencia de minutos y de horas, sino que el propio tiempo es una *exapropiación* (Derrida 1995:14). La experiencia del tiempo que importa es la del niño, atenderlo se impone al narcisismo.

Que la escuela sea un *buen lugar para vivir* exige que la lógica del resultado quede fuera de ella. Dicha lógica lleva a la desvitalización de los sujetos en cuanto los inscribe en una alienación funcional. El mercado laboral tiene prisa por *adultizar* a los niños en una obsesión patológica por el (des)empleo. La aceleración actual acorta la infancia en pos de su ejecución como sujetos de rendimiento y consumo. La optimización académica del dominio neoliberal hace que pequeños y grandes acaben por no sentir su propio cuerpo (Han 2017:65). Es un *delirio de la competencia*. El valor inicial del dispositivo escolar es funcionar interrumpiendo el curso normal de las cosas y la desigualdad que genera. El gesto puramente escolar, para decirlo con Masschelein y Simons (2014:37), es llevar a los niños al tiempo presente y liberarlos tanto del lastre potencial de su pasado como de la presión potencial de un futuro ya proyectado (o ya perdido).

4. DISTANCIA DE LA PROXIMIDAD

El gesto esencial se puede nombrar con el verbo *amparar*. *Amparar* significa ‘proteger parando o

deteniendo algo'. El desamparo consiste en quedarse sin protección, sin ayuda o sin asistencia (Esquirol 2015:49).

El amparo primordial es el que nos ofrece el prójimo *con* y *desde* el afecto. El *proximus*, el que está más cercano, nos afecta y se abre a nuestros afectos. El amparo inicial procede de la madre que se da a sí misma al recién nacido. Los brazos son cuna y primer continente de la existencia humana. Recogen, mecen y consuelan de la sensación de anonadamiento (conversión en nada) del arribante. El amparo efectúa la condición humana al resguardar al niño de su naturaleza de abandonado a sí mismo (Arendt 1996:208).

La madre responde a la llamada del hijo, compromiso que la dota de subjetividad. El niño resguarda y ampara a su madre al traspasarle la responsabilidad que a él le pertenece. El uno es sujeto del otro. Atadura, sutura, juntura. La madre es la casa del niño y el niño es la casa de la madre. Aunque el reparto de obligaciones en la relación es asimétrico. Es mayor la vulnerabilidad del otro y he de cobijarle en mi cuerpo. Ternura, suavidad y sosiego serían las tonalidades de la acogida. «*A mí me importa más cómo se siente el niño al venir aquí. [...] ese momento de contacto, de relación, de vínculo, de ser atendidos*». La educadora es palabra de alivio, calienta el cuerpo y el espíritu.

Así, desde el comienzo de su vida, el hombre se halla inmerso ante todo en el otro, arraigado en él. El arraigo en el otro media todas las demás relaciones. Primariamente es el otro quien se preocupa de nuestras *necesidades* [...]. Son el *otro* y, en el vínculo natural, necesario y recíproco, los *otros* quienes nos ponen a cubierto y a cuya ayuda debemos que la tierra pueda para mí llegar a ser tierra y el cielo, cielo: los otros son el *hogar* originario (Patocka 2004:40-41).

La *vocación del otro* se dedica a amparar la flaqueza del niño para que renueve sus fuerzas. El acompañamiento alimenta al niño para que recobre la firmeza y cure sus heridas. «¿*Qué está pidiendo este niño? Está pidiendo que lo atiendas. A él, a él y a nadie más. Entonces lo atiendo, estoy un rato con él*». La pregunta que se hace Carmina es esencialmente ética y dispone desde la receptividad a la acogida. La actitud hospitalaria de la educadora, de por sí, es curación y enseñanza. Parte de la suposición de que todo ser humano es frágil y está amenazado por azarosas rupturas. La receptividad de la poderosa mirada y voz de un niño requiere que me vulnere. Amparar su presencia requiere que, antes, me debilite. Condición de ser hospitalario es la no-resistencia a perder una parte de Yo.

“Saber acerca del otro” lo vuelve transparente, lo despoja del enigma que lo singulariza. Se trata de conservar una prudente distancia con el niño en el seno de una proximidad afectiva. Él debe continuar como desconocido y yo padecer la negatividad de su diferencia absoluta. La fantasía de saber quien es el otro elimina la lejanía, pero no construye la cercanía. Pensar la relación con un niño se ha de encomendar a la experiencia de la irrupción de lo distinto. El pensamiento educativo ha de encauzarse a lo todavía no contemplado (Deleuze 2005:16). De lo contrario, corremos el peligro de suplantar su identidad con la proyección de una imagen temática.

¿Qué está pidiendo este niño? ¿A qué nos solicita su llamada? Darle cuenta de mi fragilidad vulnera la coraza narcisista y abre la puerta de mi casa al niño como extranjero. Me sensibiliza para registrar los signos que expresa el cuerpo del niño: su voz, su mirada... Signos que se sustraen a toda categorización, resisten desubicados a mi percepción. Un cuerpo es un excedente de significantes que no se deja reducir a una información unívoca. Lo que porta un niño es ambiguo, escapa del orden clasificatorio. Su voluptuosidad es más grande que Yo.

El encuentro con el cuerpo del otro es para mí un acontecimiento corpóreo. Su secreto atraviesa mis conceptos y no da lugar a descubrimiento alguno. Permanece oculto, deslocaliza-

do, el niño llega con sus voces y sus miradas solicitando atención. «*Creo que no somos conscientes de la importancia del tiempo de atención a los niños*». Una atención detenida, pues la relación es tensión de extrañeza que causa asombro. Pide tiempo para demorarnos en la contemplación que invoca en el niño su otredad. El encuentro se produce con alguien o algo radicalmente distinto, ajeno a mis figuraciones (Lévinas 1993:116). La exterioridad del niño es padecimiento. No puedo conocerlo en el sentido de identificarlo. Si lo hago lo cosifico fijando su devenir inédito. Lo atrapo en etiqueta y le arranco su nombre propio. El rostro de un niño es dolor de lo inhóspito. Acontecimiento ético que me obliga a un des-aprendizaje: *vaciamiento* para un pensamiento de la respuesta adecuada.

La escucha es *escucha atenta* cuando escuchamos lo desconocido del otro. El ruido de la pedagogía de resultados cancela la posibilidad de escuchar con detenimiento. El tiempo acelerado vuelve imposible la ética del cuidado y el *estar a la escucha* (Han 2013:60). En la relación educativa el tiempo que importa es el tiempo del niño. La finitud humana inscribe en el sujeto lo que más le pertenece: su tiempo. El tiempo del educador es el tiempo del educando, el primero está al servicio del segundo. Estar a la escucha significa, para Lévinas (2002:196), «un excedente de conciencia que supone la llamada del Otro. Ser atento es reconocer el señorío del Otro, recibir su mandato o, más exactamente, recibir de él su mandato de mandar». Recibir de él su mandato de pensar qué es lo pedagógicamente adecuado para su humanización. Recibir de él su consentimiento para entrar en relación educativa.

El extranjero arriba con necesidad de alojamiento y, al entrar en mi casa, la convierte en hogar y a mí en su huésped. El Yo enmudece frente a la distancia del extranjero. Tanto su palabra como su silencio zarandean cualquier intento de controlar el encuentro. Siento la alteridad de su presencia, mi actitud es de escucha pasiva.

La tarea de la pedagogía vendría a consistir en abrir la atención al niño como un *prójimo distinto*. Si la política y la econo-

mía actuales centran la atención en el ego, ésta se pone al servicio de la autoproducción y la competencia: el prójimo se degrada a mero espejo en el cual uno se refleja (Han 2017:102). La consecuencia es la primacía y suplantación del *nombre propio* por una descripción o por un número. La descripción suaviza el trato y acelera los recorridos de los sujetos por el sistema. El número me inmuniza frente al otro y lo introduce en el ámbito de la eficiencia calculable. Las dos operaciones buscan homogeneizar lo excepcional. Expulsar las subjetividades que no se acomodan a los recorridos ya diagramados. El recién llegado es, no obstante, una anomalía.

La realidad es que podemos rompernos. *Soy frágil frente al otro y soy frágil para el otro*. Yo solo no puedo y necesito del don de los demás. En esta limitación del “no poder” se despierta mi deseo del otro. Deseo del tiempo del otro que será *donación*. Donación gratuita y contraria al tiempo del Yo que se extingue en sí mismo (Lévinas 1993:121). Nuestras imposibilidades nos introducen en el movimiento excéntrico de lo humano, o sea, en dirección hacia las personas y las cosas del mundo. Esta es la huella de la vulnerabilidad que nos aproxima, el vacío que desea el *nosotros*. El surgimiento del deseo del prójimo libera al Yo de quedarse enredado en sí mismo y lo conduce al contacto con la alteridad (Lévinas 1993:134). El eros que nos despega del Yo –autocentrado– llevándonos al otro es lo único que puede salvarnos de la depresión (crisis nerviosa, infarto psíquico). Y salvar al otro de ser abandonado a su propia suerte y a sus recursos.

El amor hace posible volver a crear el mundo desde la perspectiva del otro y abandonar lo habitado. Es un acontecimiento que hace que comience algo totalmente distinto. Hoy, por el contrario, habitamos el escenario del uno. En vista de ese ego patológicamente hipertrofiado que las relaciones neoliberales de producción cultivan y explotan para incrementar la productividad, resulta necesario volver a considerar la vida partiendo del otro, desde la relación con el otro, otorgándole al otro una

prioridad ética, es más, aprendiendo de nuevo el lenguaje de la responsabilidad, escuchando y respondiendo al otro (Han 2017:110).

Que alguien es prójimo quiere decir que estoy enlazado a él por un lenguaje de la responsabilidad. Antes que nada acojo al otro con la palabra que hace de lazo. Lazo asimétrico pues soy quien se hace cargo de la recepción (no de su dominación). Te recibo en mi cuerpo que es casa de palabras, según Lévinas (2005:309), el *lenguaje original* es amparo primordial del otro. La palabra permite la cercanía, su sentido es la relación ética y, después, la relación educativa.

Calificamos como ética una relación entre términos donde uno y otro no están unidos ni por una síntesis del entendimiento ni por la relación de sujeto a objeto y donde, sin embargo, uno pesa, importa o es significativo para el otro, donde están unidos por una intriga que el saber no sería capaz ni de agotar ni de desenredar (Lévinas 2005:320).

La no-tematización de un ser humano es condición para la invocación de la singularidad del prójimo y la cercanía con él. La cercanía tiene en sí misma significado y se expresa en la *caricia* (Lévinas 2005:322). La caricia es búsqueda *sin fin* del otro inaprensible. Y la palabra es el vehículo de la caricia; pero también la mirada que contempla con atención. Siento el cobijo en el lenguaje de alguien cuyo tacto nos aproxima sin reducir lo que soy a un tema. La mirada ética es sensible a la infinitud del rostro, en lugar de identificarlo crea un acercamiento.

Soy sensible a la fragilidad de un niño cuando soy *deferente* hacia él (Lévinas 2005:323). Su presencia porta en sí misma un sentido indescifrable que demanda la cercanía de un lenguaje de contacto. El tacto de un cuerpo sensible, vulnerado, que no es indiferente a la necesidad de otro cuerpo. El tacto de un pensamiento que piense al otro dejándose afectar por el peso de su vida. Las palabras *acarician* cuando consideran la primacía del

prójimo y su infinitud plantea una pregunta. ¿Qué necesita el otro? ¿Cómo experimenta él la situación? ¿Cuál es la respuesta adecuada?

Preguntas que investigan respuestas hacia la derivación de múltiples puntos de fuga. No buscan solución a un obstáculo sino formular el problema del encuentro con modos de existencia concretos. La capacidad de pensar el encuentro es susceptible de un entrenamiento. El pensamiento explora salidas a un problema desde una actitud divergente respecto a las líneas ya trazadas o ya dadas. Es un ensayo experiencial que busca brechas en las estructuras que aíslan a los sujetos, individualizándolos en su sufrimiento.

Pensar el encuentro es pensar al margen de la relación de poder y de la relación de saber: es pensar la *relación entre deseos*. «En el lenguaje cotidiano nos aproximamos al prójimo en lugar de olvidarlo en el “entusiasmo” de la elocuencia», dirá Lévinas (1997:156). La relación ética funciona como conversación entre iguales: me dirijo a ti como a cualquiera, como si fueras un igual. Presupongo contigo una igualdad anterior a tu llegada. Una igualdad que abre el acogimiento. Somos hermanos en el sentido que hay un lazo original que nos sujeta. El lenguaje de la proximidad es un diálogo que comienza como *pre-logos*, ‘antes del discurso’ o ‘palabra de acogida y promesa’. Com-promiso no recíproco; el que importa eres tu, ¿cómo puedo atenderte?

Decir “¿Estás bien?” con franca solicitud es ya cuidar del otro. Literalmente es una pregunta, pero, en realidad, es tacto e imposición de manos. La mano que acaricia al niño nota su cuerpo y su pulso, pero al mismo tiempo le transmite calor y sosiego. [...] Palabra que intensifica los recursos del consuelo y que halla más medios para la calma y la confianza (Esquirol 2015:158).

5. ESTAR A LA ESCUCHA

Si el verbo *amparar* significa ‘proteger deteniendo algo’, lo que detiene es el mal como aquello que resulta amenazador o dañino. Y si el amparo de alguien se efectúa por mediación del lenguaje, mi palabra es amparo de la palabra del otro. La palabra es una casa que protege, arropa y reconforta. La palabra hace las veces de abrigo y teje la acogida.

CARMINA: Para mí el centro es la relación, el conocimiento va pegado a ella. Primero tiene que haber un buen ambiente, y cuando haya un buen ambiente puedo trabajar los contenidos. Aquí lo que hacemos es crear circunstancias para que nos pasen cosas. Aquí hay críos que necesitan pasar por este despacho antes de irse a la clase. Los que lo han sabido, o lo saben, lo hacen. Vienen por la mañana, si yo no estoy, más de uno y más de dos vienen a ver quién hay aquí, a saludar. Tú notas que no viene bien y dices “va, quédate un rato aquí y ya subirás luego”. Esto muchos días, si yo capto que alguien viene mal o ya lo veo yo, se lo digo, se lo ofrezco yo. Si no, lo buscan. A veces me buscan, o a la Domi, lo buscan porque lo necesitan.

Ellos encuentran que los atiendes, o no les dices nada, pero les permites. Les permites un rato para ellos. Me imagino cuando un astronauta tiene que pasar por ese tubo donde hacen la descompresión. A veces este espacio es eso, vienen aquí, tienen que pasar por otro espacio de transición antes de ir a clase. Esto hay que poderlo permitir, entonces hay niños que a las 11 me buscan o me ven por el pasillo “ahhh, quiero irme contigo un rato”. A veces los cojo y a veces no, depende. Si veo que es un capricho no, si veo que yo noto que hay algo ahí, que capto, les digo que sí. Les digo “sobre todo, pide permiso que estás un rato conmigo” y lo

permitimos todos que sea así. Y a la maestra no le importa que sea así.

Me he ido dedicando muchos años a cuidar niños a ratos. Y se ha ido creando este espacio. Hay momentos que el niño no quiere estar ahí, no encuentra su lugar en su grupo, por lo que sea, por cómo viene, por cómo ha dormido, por cómo no ha dormido, por cómo etcétera. No está en ese momento para estar en clase en grupo. Se ponen nerviosos.

Por ejemplo si no han comido por la mañana, yo pienso que es un fallo que no desayunen antes de venir. Muchos niños no comen nada, y como yo sé que me pongo de muy mal humor si no como nada, al niño le pasa lo mismo. Muchas veces les damos galletas o les daba galletas por eso, azúcar, algo, porque no han comido nada, entonces se sienten mal y no saben porqué y muchas veces porque tienen hambre, simplemente. O no había comida o no había leche en su casa.

Muchas veces les pregunto “¿has desayunado?” Por la mañana si alguien viene y no está bien siempre hago la misma pregunta, “¿has dormido bien? ¿has desayunado? ¿has tenido algún mal rollo antes de salir de casa? ¿te ha pasado algo viniendo?” Son las preguntas básicas, y allí empezamos, “¿te hago una manzanilla?” Muchas veces dicen que sí, igual no les gusta y no se la toman, pero alguien ha estado por mí un rato y me ha hecho algo para mí. (Conversación en despacho 21/04/2016)

La primera palabra del *infans* —el que aún no habla, o mejor, el que habla otra lengua—, es un ruego. La palabra que hospeda esa petición (ese *rogare*) es lengua materna. El pequeño llega con el llanto y el grito sonando en la intemperie de la noche. El grande da una casa donde ampararlo del mal y del sufrimiento. «*Hay críos que necesitan pasar por este despacho antes de irse*

a la clase. [...] Lo buscan porque lo necesitan. [...] Les permites un rato para ellos». La esencia de la acogida incondicional, ¿no sería la función afectiva de un lenguaje que diga la verdad?

El despacho de Carmina es objeto de una metamorfosis causada por la potencia de los deseos de los niños de la escuela. La “cápsula de descompresión” opera simbólicamente como umbral que marca una variación en el estado anímico. Reaviva la fuerza vital de los niños, les devuelve el buen ánimo para la relación. Se experimenta una transición entre las preocupaciones de los pequeños y su disponibilidad a la socialidad y el estudio.

Lugar hecho de lenguaje, pues lo que permite la transición es la palabra. Y la palabra es transición pero, también, posada. Lugar de pausa, detención y recogimiento cuyo sentido es atender el grito comprimido del niño y dar tiempo a su descompresión en plegaria. Solicitud y cuidado por el niño que necesita detenerse para recomponer su firmeza y su salud. Demorarse en la escucha aunque no haya nada que decir. Dejar que emerja el *inter-rogare* y la pregunta: ¿Cómo estás? Si se dice con franqueza, la palabra apacigua el ánimo.

«*Les pregunto [...] ¿has dormido bien? ¿has desayunado? ¿has tenido algún mal rollo antes de salir de casa? ¿te ha pasado algo viniendo?*». La petición del niño es demanda de una respuesta de amparo. La petición de la maestra es la verificación de su gesto ético. Juntos nos interrogamos en un diálogo que es una oración donde nos decimos y nos pensamos en compañía. La plegaria se manifiesta como súplica de acogimiento porque asumimos estar en precariedad. Tenemos el lenguaje para rogar ante la inmensidad y para ampararnos de ella en un refugio.

Guardar quiere decir mirar con atención y también cuidar. Guardar es prestar atención, cuidar, respetar, vigilar para que no haya daño. Guardar y resguardar expresan nuestro modo fundamental de ser. Guardamos para proteger, para amparar, para preservar del mal y de la desaparición (Esquirol 2015:163).

El encuentro con el prójimo es una experiencia profunda a la que es inherente la vulneración y la conmoción. El don de la palabra de acogida sólo es posible si la biografía del otro me concierne. Sólo si estoy sinceramente preocupado por su desarrollo, él sentirá las consecuencias de mi cuidado. Mi juicio, mi especulación, mi discurso, hacen que el otro pierda su figura y mata algo que es suyo. En cambio, la vulneración me instala en mis heridas que son las puertas que se abren al prójimo. La herida es brecha en la carcasa del Yo aislado a través de la cual acceden la voz y la mirada del otro. El encuentro entre nosotros depende de mi capacidad de que su presencia me conmueva.

Mi discurso me protege de la irrupción de lo extraño pero hace desaparecer la singularidad. La esencia del lenguaje como acogida sortea la prepotencia por la senda de la sensibilidad y la proximidad (Lévinas 2005:320). Mi juicio elimina toda distancia porque se apropia cognoscitivamente de lo otro pero no genera ninguna cercanía corporal. La egológica repetición de la voz propia impide la actitud de escucha solícita. Quien se vulnera en su fragilidad se vuelve receptivo a las señales de otras fragilidades.

Quizá por eso Carmina dice “notas cuando no viene bien” o “noto que hay algo ahí” o “capto que”: expresiones que indican la activación de un cuerpo sensible a las vibraciones de los afectos. Su actitud receptiva es invitación a la exclamación del ruego del niño. El cual se siente bienvenido al recibir la afirmación de su alteridad. Instalar la herida en la presencia dispone a la capacidad empática. *«Como yo sé que me pongo de muy mal humor si no como nada, al niño le pasa lo mismo»*. Las especulaciones narcisistas se retiran para dejar espacio al cuerpo como lo distinto. Prestar atención a lo que dice alguien puede bastar para curar y recobrar cierta salud. Quien escucha sin reservas se vuelve un cuerpo de resonancias donde el prójimo puede liberarse hablando. *«Lo buscan porque lo necesitan [...] hacen la descompresión [...] espacio de transición antes de ir a clase»*.

El tiempo que Carmina da a los niños que lo necesitan es el único tiempo que importa. El tiempo del otro es aquel que compone relaciones humanas, por eso es *tiempo bueno*. El tiempo que no resulta productivo en cuanto a rendimiento académico. El tiempo separado de la lógica del proyecto. El tiempo que toma distancia de la construcción del sujeto individualista.

El arte de escuchar se desarrolla como un arte respiratorio. La acogida hospitalaria del otro es un inspirar que, sin embargo, no se anexiona al otro, sino que lo alberga y lo protege. El oyente se vacía. Se vuelve nadie. Este vacío es lo que constituye su amabilidad: “Parecía acoger lo más dispar para custodiarlo”. La actitud responsable del oyente hacia el otro se manifiesta como *paciencia*. La *pasividad de la paciencia* es la primera máxima de la escucha. El oyente se pone a merced del otro sin reservas. *Quedar a merced* es otra máxima de la ética de la escucha. Es lo único que impide que uno *se complazca de sí mismo*. El *ego* no es capaz de escuchar. El espacio de la escucha como caja de resonancia del *ego* se abre cuando el *ego* queda en suspenso. En lugar del *ego* narcisista aparece una obsesión por el otro, unas ansias del otro (Han 2017:116).

Al parecer, el miedo y el sufrimiento de los niños son motivo de sincero respeto por Carmina. Al disponerse a la escucha, establece un hilván entre su propio sufrimiento y el de los niños. Esta escuela es un *nosotros* de formas de vida heterogéneas y dependientes entre sí. Esta escuela es cultura de acogida que produce lo humano en los individuos. El gesto humano por excelencia es la atención en la proximidad que no traiciona la alteridad.

El buen educador cuida del otro porque el efecto de su amparo es beneficioso. La relación ética es sentido de humanidad porque busca ocuparse de quien lo necesita. Así encontramos

que atender y asistir significan detenerse al lado de alguien. «Estar al lado ya es el modesto *suelo* que se ofrece», dice Esquirol (2015:88), «al abrigo de la proximidad se inician la confianza y la cura».

Una infancia que se expresa, me es confiada. Todos sus gestos son signos que se dirigen a mí y de los que nunca quedaré dispensado (Derrida 1998:17). El “sí” dicho al niño es ilimitado, de ahí que mi subjetividad se produzca en el apremio de la destinación que a él me lleva. Y lo absurdo es que no soy yo sino él quien puede decidir decir “sí”. Según Derrida (1998:76), «la subjetividad se define como hospitalidad. Separación sin negación y, por ende, sin exclusión». La responsabilidad llega a mí pero a él le corresponde su consentimiento.

¿Qué hacer yo sino abrir el lenguaje de la intimidad que es mi casa? Una casa finita pero capaz de albergar la infinitud de un ser humano. Esa es la esencia de la bondad de un lenguaje donde el otro habita inalcanzado por la racionalidad. Y es que en el recibimiento de una criatura, recibo al infinito irreductible al cual mi espontaneidad se subordina. Considero que necesito desaprender algunas cosas para aprender el gesto de alojar. Desalojar el primado de las propiedades y las expectativas para permitir la visitación de un niño.

¿No es ésta la deferencia que inspira la trascendencia de un encuentro pedagógico? De un encuentro que fractura el pensamiento mismo de la hospitalidad. Pues la llegada del niño precede a mi ofrecimiento, él no llega porque le invito. Vivo su revelación como una experiencia perturbadora. Deja en mi cuerpo una huella, una marca, un trazo, cuyo sentido habré de trabajar más tarde. Y habré de trabajarlo lo más fielmente posible a una realidad, la del otro, que excede toda comprensión exhaustiva.

Llegada inesperada e incluso temida, esperada más allá de lo que comúnmente llamamos espera. La visita del huésped es *visita mesiánica* (Derrida 1998:86). Su visitación inaugura en la relación una inversión de mis poderes. Todo recién nacido es *mesías* que trae la buena noticia de un nuevo comienzo: el reino

de dios, es decir, el reino del otro (Lévinas 1977:114). Lo que quiere decir que la presencia de una criatura me sustituye en el centro de mi alma.

El tiempo de la relación consiste, por así decir, en ser espera paciente del prójimo. Una paciencia desmedida pero una espera sin esperado (Derrida 1998:154). Y es que su piel es vulnerabilidad infinitamente expuesta que precisa ser amparada independientemente de sus cualidades.

Sobre todo de manera «inmediata», urgente, sin esperar, como si las cualidades, atributos, propiedades «reales» [...] relentizaran, mediatizaran o comprometiesen la pureza de esa acogida. Es preciso acoger al otro en su alteridad, sin aguardar y, por consiguiente, no detenerse a reconocer sus predicados reales (Derrida 1998:141).

La acogida absoluta exige que yo abra mi casa al extranjero con nombre de pila. Y que dé lugar no sólo a él sino al otro absoluto en él, desconocido y anónimo; dejarlo llegar, dejarlo venir (Derrida 2000:31). Y lo que resguarda la hospitalidad junto con el huésped es la hostilidad que él porta en sí mismo. Hostilidad que sacude el dogmatismo de mi estructura, hostilidad que hace que todo niño resista como *porvenir*. En tanto *porvenir*, el niño es enigma que no debo plegar a mis proyecciones educativas. En el encuentro, la hostilidad custodia la singular e infinita novedad que es él. Acoger su hostilidad, por tanto, desarma el formato único del encuentro escolar. Dándome la posibilidad de pensar múltiples modos de componernos juntos.

6. TIEMPO PARA CONVERSAR

Pensar la acogida como *acontecimiento ético* (Bárcena y Mèlich 2014) no tiene que ver con las leyes, las normas o los valores, sino con tratar al otro adecuadamente. Y no puede haber un manual o una moral que me explique cómo tratar al otro con

cuidado, con cariño, con tiempo, con tacto, con afecto, con amor. No puede haber recetas sobre cómo tengo que ser hospitalario porque, como cada otro es diferente, la respuesta que dé será *situacional y extraordinaria*. La ética es colocarse al lado del que sufre y ayudarlo en su sufrimiento, no se basa en imperativos, al contrario, para ser capaz de responder a la singularidad del otro y del acontecimiento necesito transitar por fuera de toda ley y norma pautadas por un «sistema de valores». Y además, necesito hacerlo *gratuitamente* (Skliar 2010), o sea, sin esperar nada a cambio (ni reconocimiento, ni Cielo), en un «sí» desprendido de cualquier retribución hacia el «Yo» que, en ese momento, ha sido descentrado de la propia subjetividad y reemplazado por «el otro».

Recibir al otro implica asumir que la respuesta que dé nunca será lo suficientemente adecuada. Siempre me quedará la incógnita de si habré estado “a la altura” de lo que él o ella me pedía. Y es que cuando alguien sufre, hasta su silencio reclama mi atención: *soy llamado a responder*. El silencio está cargado de significado, al contrario que la incomunicación del mutismo. «Escúchame», dice un rostro con ambigüedad, pero: ¿cómo interpretar a qué me llama? Y: ¿a qué me apela exactamente?

Por de pronto, mi respuesta radica en dar de mi tiempo, en detener y dilatar la temporalidad, mi respuesta reside en *tener tiempo* para escuchar al otro (Derrida 1995:20). Porque tal vez los asuntos trascendentales de la vida requieren tiempo. Y sin embargo, parece que ninguno de nosotros tenemos tiempo. Tiempo para preocuparnos por el estado de ánimo y por los sentimientos de los demás, tiempo para que los otros nos importen de verdad. Pero acoger es ser cuidadoso con la persona que tengo enfrente y decirle: «estoy presente, déjame acompañarte, no te abandonaré, confía en mí».

La ética de la hospitalidad implica ver la alteridad en el otro y admitir el *conflicto* que me supone su radical diferencia respecto a lo propio. El inmenso problema de acoger incondicionalmente es que no acojo a un *constructo*, no acojo a un “niño”, a una “niña”, tampoco a un “alumno” ni a un *caso* o a un *diagnóstico*,

acojo a Rosario, a Ibrahim, a Belén, a Miguel, a Safae, a Kendi. Cuando me encuentro delante de ti, no me encuentro con un “infante” o con un “estudiante”, me encuentro con Cristina o con Judith. De entrada te alojo en mi casa como si fueras «cualquiera», te albergo en mi cuerpo como si fueras un «igual», y posteriormente te pregunto acerca de quién eres, me intereso por tu identidad y tu historia en singular.

De ahí que los gestos de la hospitalidad no tengan tanto que ver con el «hacer» sino con el más fundamental y dificultoso «estar ahí». Entonces, el educador sería alguien cuya presencia está *presente* para cobijar al otro; aunque no tenga muy definida la manera de hacerlo y no sepa muy bien lo que debería de hacer. Precisamente porque la condición humana es frágil y vulnerable, el oficio de educar es falible y no previsto, sujeto a la improvisación y al azar, por eso el gesto principal de educar es *tener tiempo* para el otro (Derrida 1995:40). Quizá lo esencial en educación no sea transmitir conocimientos, sino “dar el tiempo”; situarme junto al otro y entregar amorosamente mi tiempo. Y decir: «tengo tiempo, conversemos», para que el otro tenga la ocasión de subsanar algo de la finitud de su existencia (Skliar 2010:104). Necesitamos ser acompañados porque vivir en el mundo es experimentar la ruptura y la herida, fácilmente, el acontecer en cualquier momento de la fragilidad y de la vulnerabilidad.

El encuentro con el otro no tiene que ver con la “integración”, con la “exclusión”, con la “interculturalidad”, con las “competencias”, con las “inteligencias” o con los “conocimientos”, el encuentro con el otro tiene que ver con la *conversación* (Skliar 2008:17). Si no pongo las condiciones para que se dé una conversación, lo educativo no tendrá lugar. Y entonces podré armar todas las gramáticas terapéuticas, clínicas, técnicas, morales y jurídicas que considere, que lo que resultará será una educación «sin el otro». Cuando la presencia del otro nos afecta y nos vuelve deferentes hacia él, cuando la suerte del otro nos preocupa y ocupa, la pedagogía consiste en conversar y en disponer tiempo para la conversación.

En la conversación descubrimos que somos iguales y diferentes simultáneamente (Skliar 2010:107), porque podemos contarlos quiénes somos, qué tememos, qué amamos, cuáles son nuestros aprietos, nuestros retos, nuestras alegrías. Por eso la hospitalidad en educación se acerca al gesto de “dar el tiempo” y se distingue de la “evaluación”, porque si no hay tiempo, hay la necesidad de juzgar (Skliar 2005:19). Cuando no disponemos de tiempo que compartir y para conversar, tengo que reducirte a una categoría o a una clasificación. Así que ojalá darte tiempo para poder escuchar qué te sucede, cómo eres, qué deseas.

Y para ello, he de tratar de *encarnar* los gestos de la hospitalidad: las formas de tocarnos, de cobijarnos, de acompañarnos, de escucharnos, de concernirnos, de movernos con el pensamiento que se queda siempre disconforme y no se deja encerrar entre conceptos más o menos firmes, invariables, universales. Porque, en educación, lo que está puesto en circulación es la fragilidad de la vida humana (Mèlich 2012:67). Pero no la fragilidad vinculada a ciertos colectivos de la sociedad, sino la fragilidad como *punto de partida*. Es decir, hacernos cargo de que ante la contingencia y la necesidad de la vida nuestra condición es de absoluta vulnerabilidad. Una vulneración primera que desobedece a la superioridad y a la autarquía de que los itinerarios educativos posibles ya están planeados. Admitir y colocarnos desde esta vulnerabilidad *inicial* nos convierte en aprendices de los otros y del mundo, nos vuelve sensibles para ver a un niño o a un joven y romper las imágenes ya fabricadas por los criterios psicopedagógicos e industriales.

La actitud de hospitalidad opera «introduciendo alteridad» en el encuentro, haciendo aparecer la diferencia e imprimiendo contrasentidos (Skliar 2008:23). Sus gestos contradicen el orden de lo habitual y acostumbrado, desarticulan la dialéctica que establece lo apropiado y lo inapropiado, para causar otro modo de pensar, de hablar, de expresar, de imaginar. Educar es transgredir el orden normal del mundo que se manifiesta cada día, o sea, educar es crear desorden y un nuevo orden que será, tam-

bién, desordenado; y es que la educación está fundamentalmente para pensar la multiplicidad de las formas de existencia.

A la hora del encuentro, somos seres frágiles. ¿Cómo conversar con la infancia que reclama tiempo y detención? ¿Cómo conversar con la infancia que demanda disponibilidad y cuidados? ¿Cómo pensar una conversación que «deja en paz» al niño y no pretende “adultizarlo”? ¿Cómo consentir que el niño siga siendo *niño* y, en la conversación, no le arrebate su capacidad de desear sustituyéndola por la capacidad de trabajar?

VI

PASIÓN Y RESPUESTA DEL ACOMPAÑAMIENTO

El grupo de niñas y niños están sentados, junto a la maestra, alrededor de una amplia mesa. El ambiente es calmado y distendido aunque se puede notar la energía de los diálogos entre las criaturas. La maestra anuncia que a continuación leerá una serie de problemas de cálculo para pensar entre todos las soluciones.

La atención se dirige a la voz de Montse cuando dice: «Sergio tiene nueve piedras. Si os da una a vosotros, ¿cuántas piedras le quedan?» En seguida, algunos se apresuran a dar diversas respuestas y otros quedan vueltos hacia a sí, pensativos. Una niña, Carol, ha dicho que a Sergio le queda una piedra.

MONTSE: Carol cree que le queda una piedra. Mira, Carol, atiende: tiene nueve piedras y te da una a ti, ¿cuántas le quedan?

Entonces es Leonel quien levanta rápido sus dos brazos por encima de las cabezas de sus compañeros. Sus manos muestran ocho dedos levantados y dos agachados.

LEONEL: ¡Ocho, Montserrat! Le quedan ocho – ante lo cual algunos niños asienten y dicen que sí, que ocho, que a Sergio le quedan ocho piedras.

MONTSE: ¿Todos pensamos que ocho? ¿Alguien piensa algo diferente?

Entre tanto, una niña de nombre Julia ha estado caminando sola y en silencio por el aula. Mientras ocurría la escena de cálculo, Julia deambulaba en

círculo por el espacio. Arrastraba la planta de los pies por el suelo, con los hombros agachados y la frente ligeramente inclinada hacia abajo. Andando muy despacio, parecía que los tirantes de una pesada mochila estiraran de su columna.

Al observar su cara vi sus facciones algo apretadas y sus ojos casi cerrados, como adormecidos. Julia pasó por mi lado y le pregunté si es que quería dormir un poco. «Si yo no tengo sueño», contestó. Y continuó vagando por el aula aparentemente sin destino, sólo daba vueltas como llevada por un instinto automático. Sin embargo, en un momento Montse se acercó a la niña y, con ligereza, la tomó de su pequeña mano.

MONTSE: Ven cariño, ven –le dijo acompañándola hasta su silla, junto a sus compañeros y compañeras. Pero no habiendo regresado aún la maestra a su sitio, donde estaba dando los enunciados matemáticos, Julia volvía a estar en pie y caminaba esta vez en dirección al rincón de relax. Allí la niña dejó caer su peso sobre las colchonetas y pareció desaparecer entre una montaña de gruesos cojines verdes. La maestra, entonces, siguió leyendo al resto de niños los ejercicios de cálculo mental.

Julia miraba de reojo la actividad, tendida boca arriba y rodeada por una muralla de nubes verdes. Se escuchó a Montse decir algo sobre una niña y siete flores, algo sobre un papá y un búcaro con agua. Julia se dio la vuelta acostada y cubrió su cuerpo de cojines como si levantara un refugio. Así pasó unos cinco o pocos más minutos, tras los cuales la maestra acudió desde una prudente distancia.

MONTSE: Julia, faltas tú. Ven, que yo te echo de menos. Necesitabas cojín y ya has estado un rato.

La niña destapó su cara y, desperezándose como si hoy despertara de nuevo, se puso en pie. Lentamente, se acercó a la maestra que la esperaba con los brazos extendidos hacia ella.

MONTSE: Tócame las manos. El cojín seré yo ahora –dijo mientras la abrazaba y sentaba en sus rodillas. Ahora la maestra permanecía en la mesa con los demás niños, en el mismo lugar, pero con Julia cobijada en su regazo–. Cuando necesites los cojines vienes a mí.

La maestra retomó los problemas matemáticos con las criaturas y vi cómo a Julia iban cerrándosele los párpados poco a poco.

MONTSE: Julia, te hago de cojín pero no para que te duermas. Sino para que despiertes esto –dijo acariciándola en la cabeza–. Ahora toca estar atenta para escuchar bien. A ver, Julia, si de seis aceitunas te comes una, ¿cuántas aceitunas te quedan? (Nota de campo 01/03/2016)

Cuando acompaño la vida de un niño, ¿en qué consiste mi responsabilidad? ¿Cómo apoyar a una infancia sin sustituirla en su búsqueda de saber? ¿Cómo ayudarla sin interrumpir sus ritmos y procesos ni abandonarla a sus propios recursos?

La niña de la escena, Julia, parece estar inmersa en un tránsito. Un tránsito de una emoción a otra emoción y en él experimentar un cierto desplazamiento en su subjetividad. Parece estar inmersa en el aprendizaje de la relación con sus formas de vivirse y manejarse en el mundo. Una especial transformación para la que Julia no parece disponer de los recursos necesarios. Entonces Montse se ofrece para llevarla de la mano. Y este es el oficio del *pedagogo* en el significado original griego: un acompañante que proporciona orientación y cuidado a la vida del niño. Mantiene una relación afectiva con el niño y dice «¡Toma, coge mi mano! Ven, yo te mostraré el mundo. La forma de llegar al mundo, mi mundo y el tuyo» (Van Manen 1998:54). El mundo que aguarda a Julia junto a sus compañeros en la clase, el mundo representado por los ejercicios matemáticos que enuncia la maestra, el mundo que Julia me descubre y enseña al llevarme a mí de la mano.

¿Cuáles son las formas que tiene Julia de llegar al mundo? ¿Qué efectos puede tener mi influencia en la formación de su subjetividad? Darle cuenta junto a Julia de que también yo estoy en un proceso de crecimiento no acabado, ¿no es lo que me abre hacia la fragilidad propia de lo humano? Poner la mirada en lo vulnerables que somos grandes y pequeños, en las limitaciones de nuestros cuerpos, ¿no es lo que me provoca el sentimiento de ser llamado a dar una respuesta adecuada? Es posible que no entienda completamente lo que a Julia le pasa, y tal vez esa comprensión sea secundaria. Tal vez lo importante es *desear* el deseo de acompañarla, de estar ahí con una presencia atenta.

Sería un error negarse a asumir la responsabilidad pedagógica que sentimos cuando nos enfrentamos a niños en apuros, que no lo están, evidentemente, por su propia elección, y a situaciones que indudablemente restringen sus posibilidades de llegar a ser lo que podrían querer ser en un mundo humanamente deseable (Van Manen 1998:68).

Volviendo a la escena, pienso en el respeto hacia las necesidades de Julia y hacia el significado de éstas para su desarrollo. Pienso en la importancia de crear un lugar que propicie su expresión y un tiempo donde ésta sea atendida. También la escena me invita a ver que, de algún modo, Montse pone un freno a la aflicción de la niña para encauzarla hacia la actividad escolar. Y no lo hace desde un imperativo al estilo “tú deberías” sino que, cuando Julia reposa entre los cojines, la maestra le transmite con franqueza un sentimiento y un deseo veraces. Le dice: «*Julia, faltas tú. Ven, que yo te echo de menos*».

Después leemos en la narración que Montse dice «*necesitabas cojín y ya has estado un rato*», una frase que quizá ayuda a la niña a tomar conciencia de sí misma y de su recorrido. Tal vez a poner palabras a los movimientos de su necesidad y devolverle una observación desde la distancia. A poner un límite firme y claro frente a la reiteración de su adormecimiento y así

favorecer el despertar del deseo de saber (Meirieu 1998:84) y de participar en la clase.

Luego, la maestra hace de cojín para la niña, la apoya acunándola en su propio cuerpo. El cuerpo de la maestra es cojín porque sirve de cómodo sostén para la fragilidad del ánimo. Objeto transicional entre el letargo y la atención. «*Tócame las manos. El cojín seré yo ahora*». Símbolo que hace de mediación entre la ausencia de Julia y la producción de su presencia. Símbolo que rescata a la criatura de su desorientación y la ubica en el transcurso de lo que sucede en la actividad. Las manos de la maestra sacan a Julia de su ensoñación y la llevan al contacto con lo exterior a ella. El gesto de Montse sustituye el refugio donde la niña queda aislada por un refugio que la resguarda amparándola: el cuerpo de la maestra es un cobijo humano que *humaniza*.

Debemos dirigirnos a él en cuerpo y alma, es decir, con todo nuestro cuerpo, con la mente, con los ojos, con los sentimientos y con los pensamientos. Si nuestros cuerpos entran en contacto directo, éste debe ser un contacto respetuoso que se ajuste a sus verdaderas necesidades, no una manipulación del cuerpo infantil, ni un avasallamiento o un suministro de dosis de caricias (Wild 2006:90).

Por otra parte, se podría creer que lo mejor es dejar a Julia dormir porque se le cierran los ojos y parece cansada. Pero uno no viene a la escuela para descansar, aquí no se está para dormir sino para atender al mundo. No es descansar el sentido de la escuela, más bien dormir sería su pérdida de sentido. De ahí que la maestra le diga a la niña que la está apoyando, pero para que despierte. «*Ahora toca estar atenta para escuchar bien*». Estás aquí en la escuela y es el momento de ponerte a practicar con los ejercicios de cálculo.

En seguida la maestra formula un problema matemático buscando abrir el mundo para incorporar a Julia al curso de la clase. Porque la escuela, según Masschelein y Simons (2014:48-50),

focaliza y dirige la atención hacia algo, nos hace atentos y permite que las cosas se tornen “reales”. Una relación que da forma al yo como consecuencia de una crisis de identidad. Formación que implica salir constantemente de uno mismo o trascenderse a sí mismo: ir más allá de sí y del propio mundo vital por medio de la práctica y del estudio.

MONTSE: Y es que Julia parece venir mojada a la escuela, empapada, como si le hubiera caído un chaparrón en casa. Llega triste y gris, cansada. Y aquí poco a poco se saca la humedad de encima. Se despierta, o en eso estamos, despertando en el mundo. (Conversación en el aula 01/03/2016)

En este sentido la maestra actúa como despertadora de la atención de los niños hacia las materialidades del mundo y hacia el vivir consigo (Masschelein y Simons 2014:35). El educador debe hacer que suene la alarma para sacudir y sacar al otro –y a sí mismo– del estado de dispersión o de confusión. Ambas afectaciones son producto de las cargas contextuales de su pasado y de los lastres ilusorios de su futuro. La maestra y el educador tratan de desconectar temporalmente a los niños y a los jóvenes de estos desasosiegos que los mantienen ensimismados y alejados de sus potencias reales. Es un permanente trabajo de producción de la propia presencia y de *traer al presente* la presencia de los otros. El carácter formativo del ejercicio de la atención nos permite reflexionar sobre nosotros mismos y disipar las propias fantasías que plantan la semilla de la incapacidad y la nulidad.

La atención es una salida de la actitud de atolondramiento u ofuscación en la que a menudo nos hallamos inmersos en el flujo natural de las cosas. El educador detiene este flujo impersonal en el que nos dejamos llevar, para seleccionar y focalizar la concentración hacia algo. Busca hacer a un lado ciertas cosas para ocuparse mejor en otras. «Para darse cuenta del “avance” del sol, o del ritmo de nuestra respiración, hay que pararse. [...] No

ve más quien más corre o quien más se mueve, sino el más capaz de detenerse» (Esquirol 2006:75). Es una actividad que entraña un esfuerzo, una incomodidad y el consustancial cansancio que conlleva aquietarse para empezar a percibir con precisión.

Preocupado por la vida adulta del niño, el cariño del educador es doble: por quien el niño está siendo ahora y por quien puede llegar a ser. Lo cual es un enigma que reivindica permanecer como enigma, o sea, como una cuestión a mantener abierta en una revisión y recreación continua. «Somos el borrador de un texto, que nunca será pasado en limpio», dice un poema de Juarroz (1997:137). Un texto inacabado y nunca una versión definitiva. Condición de que las verdaderas experiencias de la infancia de un niño no se sacrifiquen por la imagen que un adulto tiene de su futuro (Van Manen 1998:88); pues algunos pequeños que no logran cumplir las expectativas de sus mayores generan odio hacia ellos, hacia la actividad y hacia sí mismos.

¿Cómo abordar la infancia sin la pretensión de que habría que completar el cuadro que nos permitiera aprehenderlo todo y zanjar todo enigma? Un educador sería aquel que está ahí de tal modo que pone al niño a salvo de la conclusión y de la predestinación de su destino. Ejercer este oficio quizá tiene que ver con procurar que el niño, el prójimo, tenga la experiencia de ser considerado por uno. Mirado, escuchado y atendido mientras prueba e intenta, lucha y aprende, en su particular relación con las cosas del mundo.

Que aquel que llega al mundo sea acompañado al mundo y entre en el conocimiento del mundo, que sea introducido en ese conocimiento por quienes le han precedido... que sea introducido y no moldeado, ayudado y no fabricado (Meirieu 2003:70).

Con el fin de escapar de las imágenes que los mayores proyectan sobre las criaturas, con el fin de escapar de la abstención de responsabilidad pedagógica y con el fin de escapar de la fabricación de niños en nombre de las exigencias de mercado: la

educación ha de centrarse en la relación del sujeto con el mundo. Y hacerlo en un espacio de seguridad (Meirieu 2003:81) donde se suspenda la presión evaluadora y se desactive el juego de expectativas recíprocas. Un espacio así posibilita la asunción de roles y de riesgos inéditos. Un espacio donde contar con unos grandes que le ayuden a uno a elaborar algo de la frustración heredada y encender en sí el deseo de vivir. Porque una infancia cae en un contexto por azar, toda biografía se pregunta: ¿qué hago con el nacer que me tocó? No se elige nacer donde se nace, pero una vez ahí hay que ver *qué podemos* con el azar que nos tocó.

MONTSE: Julia está floja. Y es que está muy claro cuando está mal. Saca joroba, empuja la silla con desgana, corporalmente se nota el cambio. Camina con pasos cortos, dando golpecitos en el suelo a cada paso, arrastrando los pies. Es como si la mirara y la sintiera en mi cuerpo. Me doy cuenta de que algo pasa en su corazón.

O por ejemplo, en la clase de inglés del martes, Anna le había hecho una pregunta pero la niña no contestaba. Ni siquiera la miraba, balanceaba sus piernas rápido, sin tocar el suelo sobre la silla como si estuviera corriendo. Girando su cabeza constantemente para mirar por la ventana. No parecía estar aquí en la clase.

Le consulté «Julia, ¿si no escuchas es porque estás nerviosa? ¿Qué pasa Julia?». Y me dijo «es que me aburro». Pero lo que noto yo es que no se aguanta sola y se pierde.

Julia es poco a poco. Cuando lo siente vuelve a la silla. Yo la espero, yo la acompaño, le consulto, le pido que se esfuerce un poco. Pero no la presiono. (Conversación en el aula 04/03/2016)

¿En qué debo fijarme para ver y oír a qué me llama una criatura? ¿Cómo la sensibilidad puede permitirme realizar una lectu-

ra de un cuerpo? ¿Cómo puedo acompañar al otro en su fragilidad?

Las palabras de Montse me sugieren que la disposición pedagógica es aquella que tiene la capacidad de afectarse al atender a un niño. Y de registrar en esas impresiones una cierta información acerca de lo que porta en sí una corporeidad. Montse dice que ella «*nota*» cuando Julia está mal, «*nota*» que la niña no se aguanta y se pierde. Y este «*sentir en mi cuerpo*», como dice la maestra, tal vez es el primer paso para darse cuenta de hacia dónde orientar a la niña y de cuál es la mejor manera de hacerlo. Un primer paso que tiene el empuje de empezar una variedad de caminos.

Lo que me habilita a dar este primer paso es una sensibilidad, nunca un deber moral ni una prescripción dada por un papel profesionalizado, pero sí un modo de estar en el mundo: como educador. «*Algo pasa en su corazón*» nombra el afecto de un reclamo, es decir, que hay un pequeño que necesita de un grande para hacer algo que solo no puede. Y «sentirse reclamado es lo más importante, el significado más profundo de ser educador, padre o pedagogo» (Van Manen 1998:109). Lo que en un momento me pone en contacto con aquello que a un niño le ocurre es mi *susceptibilidad impresionable*: base de la responsabilidad hacia otro ser humano (Butler 2009:123). Quizá es a través de una modulación pasiva y paciente de mi atención como puedo hacerme cargo de mi encargo. Quizá es a través de *dejarme enseñar* lo que puede ayudarme a entender lo que de mí se espera. Y lo que espera un niño de un adulto tal vez no es sino que éste proporcione un sentido de cuidado, dirección y orientación para su vida (Van Manen 1998:53). Porque no basta con la carne para nacer a lo humano, hace falta un sentido.

Al principio de la escena narrada, la maestra continúa desarrollando junto a los demás niños la actividad de cálculo. Aunque parece estar al tanto de Julia, no actúa directamente hacia ella, actúa suspendiendo o retrasando la actuación. ¿Es una manera de darle tiempo para que viva la experiencia de su recorrido personal sin interrumpir su ritmo? ¿No sería este dar tiempo, en

una distancia que acompaña, un don para el desarrollo del niño? En lugar de ahorrarle a Julia la experiencia de entrar en relación consigo misma, lo que hacemos es contenernos y esperar. «*Julia es poco a poco. Cuando lo siente vuelve a la silla*», dice Montse. Según Max Van Manen (1998:160), un saber de la espera paciente que favorece que la niña se integre en el curso de las cosas necesario para crecer y aprender desde su propia fragilidad.

«*Yo la espero, [...] le pido que se esfuerce un poco. Pero no la presiono*». Pues presionar o forzar los ritmos de un ser humano es una forma de maltrato. Un castigo por sentir lo que se siente y, por tanto, por ser quien se está siendo. Al contrario, el educador respeta el proceso vital y singular de una criatura. Como dice Rebeca Wild (2006:160), sin barrenar ni desviar las percepciones, las valoraciones y los procesos de decisión del legítimo otro. Y es que a menudo los adultos estamos tentados a resolver las dificultades de los niños cuando creemos que ellos podrían solventarlas más rápido o mejor si les ayudáramos. Pero a menudo esa suplantación cancela la oportunidad de que el niño experimente significativamente con sus facultades y ejercite sus habilidades, perdiendo autonomía (Meirieu 2003:89).

Además, el niño «en todo su afán de actividad, una y otra vez busca continuamente por sí mismo tranquilidad y recogimiento, pero a su propio ritmo y no precisamente según nuestro horario» (Wild 2006:71). Se entiende que el grande quiere que el pequeño aprenda y crezca, pero se malentiende cuando el grande no respeta el ritmo que un pequeño necesita para hacerlo. Respecto a esta tensión en el acompañamiento, creo que lo importante es no ignorarla y tomar conciencia de ella para introducirla en los modos de pensarnos en relación. Para no suplantarlo ni dar por supuesta la experiencia personal que una criatura tiene de la situación. El significado de dicha experiencia se retrae ante mí como una incógnita que permanecerá secreta. «*Es como si la mirara y la sintiera en mi cuerpo. Me doy cuenta de que algo pasa en su corazón*». Un secreto que grita no ser desvelado sino respetado y tenido en cuenta.

Dice Montse: «yo la acompaño, le consulto», porque tal vez consultar al otro es una manera de verlo y de que se sienta contemplado por uno. Una manera de no ausentarme de la relación con mis especulaciones y consentir que el otro intervenga para compartir una realidad. Una manera de entrar en contacto con la experiencia del otro, de rozarla más bien, de acariciarla al menos. Una manera a través de la cual acceder o tomar en consideración lo real que alguien vive en un momento. Una manera de evitar huir de la verdadera responsabilidad que me sujeta a la vida del otro y me obliga a anteponerla a la mía (Lévinas 1993:32).

Por eso, en la escena narrada al inicio, la consulta que hace la maestra: «¿Puedes sentarte en la silla ya o todavía no?» quizá funciona como reconocimiento de la singularidad de la niña y le permite experimentar su importancia como persona. Esta pregunta ofrece un tiempo, un espacio, para que Julia pueda escucharse y sentirse emplazada al deber de cuidar de sí misma. Eso significa crecer, por otra parte, aprender a valerse por sí mismo (Van Manen 1998:106).

Se trata de comprender que todo organismo vivo sigue un plan interno, esa es la naturaleza del ser humano en la que el educador confía. La aceptación básica de este *principio vivo* (Wild 2006:97-101) es el cable en el que sostenerse para evitar confundir la educación con imponer nuestra voluntad o para no caer en los métodos de estimulación, motivación y directividad. Bien al contrario, acercarnos a la niña y tenderle la mano para orientarla hacia su silla, hacia lo escolar. Aunque la niña vuelva a levantarse para retirarse al rincón del relax, se trata de hacerle saber que uno está disponible y accesible, o sea, que se está realmente presente y solícito para ella.

1. EL CORAZÓN DE LA RESPONSABILIDAD

¿Qué hay en una disposición educativa que escucha la llamada del otro más allá de lo que dice? ¿Cómo percibir las necesidades de una criatura y atenderlas adecuadamente? ¿Cuáles son

los fundamentos de un sentido pedagógico de la responsabilidad?

La corporeidad de Julia habla y lo que dice excede mi saber. Escuchar la necesidad de la niña pasa por otros cauces que el del conocimiento. La expresión del *rostro* (figura de la alteridad) se escapa de mi poder cognoscente. Porque la niña no está ante mí, sino en una *altura y grandeza* desde la que reclama su legitimidad a no ser cosificada por una conciencia.

La significación del cuerpo de Julia rompe las representaciones que el Yo hace de ella. El rostro de la niña brilla en tanto una teoría no lo opaca. La *representación* funciona como una taxonomía de los sujetos. Los apresa herméticamente en categorías de comprensión. Pero el sentido de una criatura no es para nosotros, su sentido es para sí misma. Sólo a Julia le corresponde, sólo a Julia le pertenece.

La conciencia intencional es incapaz de atender la singular fragilidad de Julia que reside en su rostro. Enmascaramos a un niño con una representación para hablar de él y dominar la gestión de su vida en una correlación saber-ser. El *saber* adecua al *ser* como un personaje a un contexto de significados ya constituidos (cultura, etnia, moral, identidad, afecto, normalidad, rendimiento, etc.). De la máquina de representación y clasificación sólo emerge un ser des-fragilizado, por tanto, deshumanizado. El ser es abarcado por un pensamiento de lo Mismo, dirá Emmanuel Lévinas (1995:85). Lo Mismo reconoce y reproduce lo igual, esto hace que los significados de un rostro sean desoídos en su alteridad.

Pero el rostro se escapa del territorio de la conciencia intencional. Su presencia se muestra en completa exterioridad al Yo y su mismidad. El rostro se niega a la posesión de mis poderes intelectuales (Lévinas 1977:211). Al mostrarse en su desnudez de atributos, donde es en sí mismo, deja de ser objeto de un sistema (Lévinas 1977:98). Lo que retrae al otro de mis representaciones es su demanda de respuesta. En su reclamo de atención, el rostro es inadecuación.

Su desnudez desaloja al Yo de su investidura, poniéndolo en cuestión. La vulnerabilidad de Julia me deja indefenso y solicita que responda de ella. Ella es vulnerable a mis actos objetivantes que enmascaran la expresión de su rostro. Mi indefensión deja el espacio libre de reflexividad para el encuentro con la *infinición* del otro. «El infinito me viene a la idea en la significancia del rostro» (Lévinas 1991:97). Lo infinito de un niño fecunda y produce la separación entre él y yo. Para poder responder de Julia necesito pensarla como ser separado.

Su separación me recuerda que su significancia es una superación de mi finitud. Es decir, no puedo aprehenderla con mis esquemas representativos. La conciencia reflexiva no puede sino hechizar al otro en una *mistificación*: reducción de lo distinto a lo igual de sí misma. Por eso el rostro del otro no puede concebirse sin la idea de infinito. Un niño escapa de la posesión de mis explicaciones. Un niño se resiste en su negación a ser contenido por mi reflexividad. Lejos de la mirada que lo decora con encajes y características, el rostro está desnudo (Lévinas 1977:98).

Lo que vemos en el rostro es miseria y orfandad, está privado de todo y tiene derecho a todo (Lévinas 1977:98). Lo que escuchamos en el rostro es una exigencia ética porque suplica desde la desprotección. El hambre de Julia me pide sin solicitarme y cuestiona mi responsabilidad. En su corporeidad, Julia se revela como *indigentis*, alguien que no tiene los suficientes recursos para sobrevivir. La indigencia en que se presenta la niña me habla con total señorío. Su señorío me exige *otro modo de ser* educador al exponer la debilidad de su desnudez. Supone entonces un acontecimiento epifánico que desborda mi pensamiento.

Para Lévinas, la desprotección del rostro del otro invoca una responsabilidad en el sujeto que va más allá del orden de la satisfacción de necesidades. La ética del cuidado renuncia a la posesión de los poderes del Yo para asumir la dependencia humana. Pues «el homicidio ejerce un poder sobre aquello que se escapa al poder [...] yo sólo puedo querer matar a un ente absolutamente independiente» (Lévinas 2001:211). La ética atiende

la indigencia del rostro para que pueda expresarse sin la intercesión homicida de la representación. El poder se otorga al niño, el cual es testimonio del mandato originario *–no matarás–* que precede cualquier acto reflexivo –y que aquí podríamos traducir por *no me dejarás caer o no me dejarás sola–*.

La relación con el otro no es una relación cognitiva (propia del conocimiento). No puede concebirse dentro de las aptitudes de una conciencia reflexiva. El rostro no puede ser comprendido ni englobado, tampoco visto ni tocado. Definirlo con conceptos implica borrar su alteridad esencial (Lévinas 1999:207). La relación con el otro tampoco debe reducirse a un conjunto de experiencias sensitivas (propias de los sentidos). La significancia que emerge a través del rostro rebosa la plasticidad de su cara. *Rostro* no es *cara*: un mentón, una frente, dos ojos, nariz y boca. Antes que dato perceptible, el rostro es expresión mediante la cual un ser se hace presente para sí mismo (Lévinas 1999:213) y para nadie más. El otro es una *potencia expresiva* que me interpela desde la distancia.

Ni cognitiva ni sensitiva, la relación con un niño es experiencia ética. Su palabra inicia el acontecimiento de un encuentro e inaugura el lenguaje de mi responsabilidad para con su vida. La capacidad expresiva de su cuerpo supera el contenido de mi intelecto y configura la *eticidad* de mi Yo. La ética es una conciencia pre-reflexiva que establece una relación partiendo de la palabra del otro.

En su función de expresión, el lenguaje mantiene precisamente al otro al que se dirige, a quien interpela o invoca. Ciertamente, el lenguaje no consiste en invocarlo como ser representado y pensado. Pero por esto el lenguaje instaura una relación irreductible a la relación sujeto-objeto: la revelación del otro (Lévinas 1999:96).

La revelación de Julia mediante la vulnerabilidad de su vida exclama *no matarás*. Mandato que me obliga a pensar mi res-

ponsabilidad al margen de mis competencias cognitivas y sensitivas. Antes que pedagógica, la relación es ética, es relación entre vulnerabilidades. Garantizar el precepto de no matar al otro pasa necesariamente por volverme sujeto de sensibilidad. Lo que me hace responsable de Julia es padecer la perturbación y el trastorno ético de nuestro encuentro. La responsabilidad no es resultado de una argumentación, un juicio o una determinación, sino de una vulnerabilidad previa que me conmociona ante su presencia (Lévinas 2005:125). Aunque toda su vulnerabilidad no pase por mis manos, la vulnerabilidad del otro es mía –antes de que yo decida que lo sea–.

Más allá de sus circunstancias vitales particulares, más allá de su contextualidad específica: su fragilidad me obliga a *ser para el otro*, a hacerme prójimo suyo y a resistir la tentación de matarlo. Matar al otro significa, según Lévinas (1999:211), cancelar su alteridad en cualquiera de sus variaciones. Cuando fijamos a un niño en una forma dada se produce un *homicidio semiótico*. Pensar a un niño con una imagen o una representación conlleva la supresión de su expresión e identidad. Violencia gramática que se sufre en el cuerpo. Ejercicio de poder por parte de una conciencia intencional sobre la singularidad y diferencia del otro.

Tal como dice Judith Butler en *Vida precaria* (2006:173), si la vulnerabilidad que transmite el rostro suscita un primer y humano impulso de matarlo (semiótica o físicamente), la ética nos conduce a resistir con vigor tal deseo original. Lo que el rostro de Julia anuncia antes de hablar es su posible muerte de fondo. Su demanda me dice *no me dejes caer sola cuando tropiece*, palabras con las que tomo conciencia de la precariedad de su vida. Palabras que apelan a mi responsabilidad y dan comienzo a un lenguaje que necesita la presencia de la niña para sobrevivir.

De modo que hay cierta violencia en el hecho de ser interpelado, de recibir un nombre, de estar sujeto a una serie de imposiciones, de ser forzado a

responder a las exigencias de la alteridad. Nadie controla los términos por los cuales es interpelado, al menos no de una manera fundamental. Ser interpelado es ser, desde el comienzo, privado de voluntad (Butler 2006:175).

La aparente desorientación que muestra Julia en la escena narrada significa una petición de tiempo de atención que mi Yo no desea. Mi voluntad se resiste a experimentar la tensión de su llamada. De algún modo, padezco una cierta violencia cuando la niña presenta con desnudez su fragilidad. El cara a cara con la expresión de su desvalimiento me vuelve cautivo de ella en sentido original.

La corporeidad de Julia dice la condición huérfana de toda existencia humana. *Orphanos* traduce *ser separado o falta de afecto y ayuda*, de ahí el requerimiento a quedar *captivus* del otro. El tiempo del educador es tomado y esclavizado por la necesidad de cuidado del niño. El tiempo del grande sirve al tiempo del pequeño para que éste desarrolle sus propias habilidades y confronte sus limitaciones. En el acompañar del educador se instala el carácter de servidumbre amorosa.

Tu interpelación vulnera mis poderes y me invoca como sujeto apasionado. La pasión que sufro no busca poseerte sino amarte. Es decir, ser poseído por ti. El cumplimiento de mi destino lo encuentro en la vivencia de mi cautiverio. Como sujeto de pasión, mi humanización se realiza en la paradoja de ser libre en tanto dependo de responder a tu presencia (*para-doxa* aquí es fuera de todo lugar preconcebido antes del encuentro).

Por eso el sujeto pasional no está en sí, en lo propio, en la posesión autárquica de sí mismo, en el autodomínio, sino que está fuera de sí, dominado por lo otro, cautivado por lo ajeno. [...] Se da también una tensión entre placer y dolor, entre felicidad y sufrimiento [...]. Lo que el sujeto pasional ama es precisamente su propia pasión (Larrosa 2003:178).

En el encuentro con lo distinto de alguien hay una guerra constante entre dos impulsos. El temor por la supervivencia del Yo me tienta a aniquilar la significancia del otro. Me incita a invalidar su demanda porque responder de alguien equivale a entregar mi presencia. Y la lógica del Yo narcisista está auto-centrada al solipsismo de sus propios proyectos. El Yo busca el sentido de la vida en él mismo, mientras que la relación ética halla el sentido en hacerse responsable del otro. Por eso experimento una resistencia entre la protección impulsiva de mi propia precariedad y el encargo de atender la enunciación de la precariedad del otro.

Entonces el rostro sirve para producir una lucha en mí e instalarla en el corazón de la ética. [...] estos dos impulsos están en guerra como hermanos que se pelean. Pero están en guerra para *no* estar en guerra, y este parece ser el punto fundamental (Butler 2006:172).

El cuerpo de Julia transmite una vulnerabilidad de la que estoy obligado a responsabilizarme, pero, que mi Yo rechaza por temor a su transformación. Esta negación del Yo a dejar de ser el centro se efectúa como asesinato semiótico de la niña. En lugar de exponerme a la alteridad de su significancia, la reduzco a una imagen representativa: una suposición, una explicación, una descripción. En lugar de respetar su forma de existencia y mirar atentamente, la oblitro con un concepto diagnóstico e intervengo en ella con un propósito de “normalización” (Contre-ras 2002:63). Para escapar a su muerte, el Yo fuerza a la infancia a una adecuación idealista. No obstante, el cuerpo de Julia me transmite a la par una angustia, una agonía, que me obstaculiza el herirla.

El punto fundamental y anterior a una relación está en asumir la lucha entre el deseo de matar y el deseo de cuidar. Una actitud de irresponsabilidad frente a Julia sería el resultado de ignorar

que el *mal* anida en mí como posibilidad. Para Lévinas, la muerte del otro es asunto mío como si a causa de mi indiferencia me volviera cómplice de ésta. La invocación de la mortalidad de un niño me sujeta para no dejarlo librado a sí mismo. Vulnerarme al llanto que provoca este peligro en el niño es lo que me hace responder de él.

2. PENSAR AL MARGEN DE LO YA PENSADO

¿Cómo aprender modos de mirar y escuchar que puedan atender al grito de lo humano en el rostro? ¿Cómo ver la fragilidad de un niño si mi campo visual está copado por una normatividad totalitaria? ¿Cómo responder a la demanda si mi escucha está insensibilizada por un esquema moral de interpretación?

Lo humano en el niño no puede ser captado ni capturado por medio de una imagen. Cuando adjetivamos una infancia tiene lugar una cierta pérdida. De hecho, la designación “niño” ya es una representación que adjudica una serie de motivos que resuelven lo que puede o no puede ser reconocido como “niño”. El problema de los esquemas normativos de inteligibilidad, según Butler (2006:183), es que funcionan produciendo ideales que distinguen entre quiénes son más o menos aceptables. Establecen lo que es o no una vida vivible y una muerte digna de lamento. Configuran una segregación entre lo que es y no es “normal”. Sustraen el nombre propio y la biografía borrando la singularidad de manera radical. De tal modo que en el niño no hay humanidad ni vida y, por tanto, la imagen que lo opaca no ejecutaría ningún asesinato.

La deshumanización ocurre a través del marco que contiene la imagen. El marco insensibiliza. El marco pone fuera de juego la capacidad de pensar (Butler 2006:184) y de pensarnos en relación pedagógica con una criatura. Dicho de otra manera, el marco determina lo que es y no es inteligible. Y bajo sus condiciones: la imagen del otro no me permite verlo, no soy capaz de escucharlo, y en definitiva, me aparta de su rostro. Sin embargo, ¿es posible ver y escuchar al otro sin representación? ¿Dónde

está el límite en que una representación opera como homicidio semiótico? ¿Acaso “lo humano” no es ya la representación de una ausencia en el sujeto?

Lo humano en el sujeto se afirma cuando la práctica representativa muestra su fracaso y su imposibilidad queda retenida en ella. Sería esto lo que limita vigorosamente el éxito de cualquier imagen *sobre* el otro. «El rostro no se “borra” en este fracaso de la representación, sino que encuentra allí su posibilidad» (Butler 2006:180). Asumir que el niño es irrepresentable permite que su subjetividad sobreviva a mis representaciones. Esta asunción me recuerda que el marco a través del que observo puede manchar su rostro e incluso borrarlo. La disyuntiva *representación-irrepresentable* va pareja a la lucha entre *impulso de asesinato-cuidado del otro*. Porque es la imagen lo que mata. Me insensibiliza ante la fragilidad de la vida que está en juego.

El movimiento de la relación es un circuito dinámico entre la aproximación sin anexión y la distancia sin abandono. Tanto la anexión como el abandono son dos formas de traicionar la alteridad. Acercarme demasiado al otro hace que confunda *nuestras* subjetividades al perder el alejamiento necesario para ver con claridad. Pero alejarme en exceso es violencia portadora de sufrimiento en tanto deja al otro librado a su azar cuando la existencia demanda compañía. La relación se juega en una tensión límite que se desplaza entre extremos. Cualquier punto en el segmento es más fructífero que ubicarse en uno de los vértices. La cuestión pedagógica estriba en pensar *qué es lo adecuado* para un momento concreto y para unas vidas únicas (Contreras 2011:61). La perspectiva ética es condición previa y origen para una relación educativa.

La ética formula la pregunta intempestiva que hace posible el respeto a la dignidad humana del otro. La óptica ética produce mi vulneración para contemplar al sujeto ante quien debo responder y cuyo rostro ruega *no me mates*. Donde matarlo es ya no mirarlo limpiamente o verlo a través de una imagen temática. El prejuicio descriptivo que lo identifica hace que la traza propia e ilegible de su cuerpo se borre. Un adjetivo basta para marcar y

determinar la biografía de alguien. Darse cuenta de la vulnerabilidad es notar la incertidumbre y facilidad de la ruptura de un cuerpo. Pero es también camino de proximidad, empatía y respeto. Vulnerarse significa abrir la coraza que me encierra en mí mismo para que la extrañeza del otro pueda acceder. Quien sólo se instala en lo igual a sí mismo no es capaz de escuchar.

Desde el punto de vista del acontecimiento ético (Bárcena y Mèlich 2014:25), lo educativo no puede quedar fijado ni operativizado en ningún modelo. Entre la educación y el modelo hay una *traducción imposible*. En sentido estricto, el pensamiento ético desmonta los marcos normativos para considerar la situación pedagógica como un comienzo singular. La condición humana es de unicidad y su devenir imprevisible. La relación educativa necesita suscitar la pregunta por lo adecuado en cada situación y con cada biografía. Es abrir la pregunta por cuál es el sentido de lo que hago lo que tiene el poder de situarme en la relación. Cuestión paradójica, pues la respuesta adecuada nunca lo será completamente.

La dificultad reside en que mis respuestas están plegadas a las concepciones que configuran mi posición subjetiva. La investidura o el perfil profesionalizado que ocupo pueden limitar y determinar el alcance de mi pensamiento porque, en sí mismos, son una estructura moral de trascendencia. Un sistema de ideas que hago descender y aplico fácticamente creyendo que actúo desde una creación libre y desde una comprensión fiel y completa de las circunstancias. Pero el carácter imprevisible de la situación desborda la mirada *clicheteada*. El régimen social y político ha copado ampliamente el campo visual (Butler 2010:110). Mi interpretación está atrapada por imágenes dadas. Lo que acabo haciendo es reproducir un programa instalado por una lógica sociocultural hegemónica. El sujeto es un mero repetidor y aplicador de recorridos ya diagramados. *Lo posible* ha sido previamente instituido, cercando la capacidad de invención de nuevos comienzos.

El pensamiento debe circular por fuera de las imágenes que construyen la realidad que creemos ver. Cuando tenemos que

responder de la vida de alguien: *nunca sabemos lo que puede un nombre*. En cualquier caso, el problema es mío. Soy yo quien debo desplazarme en mis modos subjetivos de colocarme y pensar la relación para que la experiencia del otro sea la de sentir mi disponibilidad incondicional. Soy yo quien debe *prepararse* para reconocer senderos por los que ir abriendo nuevas posibilidades (Contreras 2011:61). Nuevas posibilidades para crear circunstancias donde aprender qué podemos hacer juntos y qué no.

¿Cómo ir más allá de los bordes que contienen la imagen que cierra el pensamiento? La tarea del educador consiste en pensar y sentir la fragilidad en los límites de su imaginario (Butler 2006:187). La atención nos devuelve al sentido de lo humano allí donde no esperamos hallarlo: en su fragilidad. La fragilidad de todo cuerpo expone, antes que nada, la impotencia de lo propiamente humano. Exterior al mundo del Yo, la impotencia del prójimo me enseña mi propia *finitud*. Soy incapaz de pensar a una criatura a partir de mis certidumbres. Su presencia acontece fuera de lo representable, más allá de mis figuraciones. Excede lo previsible, se sale de lo determinado. Su exterioridad pone seriamente en cuestión los marcos normativos a través de los cuales la contemplo.

Pensar una infancia pasa por admitir la ruina de mis esquemas de inteligibilidad. El conocimiento anula la singularidad del otro porque cierra su identidad en un paradigma de *reconocibilidad*. Pero desde un punto de vista ético, el otro aparece quebrando la posibilidad de su comprensión. No se trata aún de sus características sino de mi primordial obligación y sujeción a él. Por eso la relación es el espacio originario donde *ex-sistimos*.

El sujeto es afectado sin que la fuente de la afectación se convierta en tema para la re-presentación. Nosotros hemos llamado *obsesión* a esta relación irreductible a la conciencia: relación con la exterioridad, ‘anterior’ al acto que la abrigaría, relación que no es precisamente un acto, que no es tematización (Lévinas 2005:165).

3. PASIVIDAD Y DEVOCIÓN

Desarmado del poder del conocimiento, que me protege dominando al otro, se despierta en mí la *devoción*. El educador hace el voto, da su promesa, con la que consagra su vida al otro. Del latín *devotus*, en el educador se instala la atracción fiel al cuidado de alguien. Descentrado de su saber, en él se despierta el amor como un no-saber dedicado y atento a la llamada. El rostro de un niño me provoca *obsessio*: su vida asalta mi mente con tenaz persistencia. Su vulneración me desvela en una responsabilidad que no decae en la búsqueda incesante de significación.

En esa búsqueda incesante, la paciencia es el modo de encuentro con el otro. La paciencia es la actitud del sujeto pasional. Pasión en aquel que se sobrecoge sin a priori alguno, o sea, en la ausencia de dominio y autonomía. Conciencia padeciente – a pesar del Yo– antes de hacerse una imagen de aquello que viene a ella (Lévinas 2005:162). Paciencia estremecida, sacudida por la extrañeza de la novedad en el encuentro con el niño.

Relación con una realidad infinitamente distante a la mía, sin que esa distancia destruya sin embargo esta relación y sin que esta relación destruya esa distancia, como se produciría en las relaciones interiores al Mismo; sin que esta relación llegue a ser una implantación en el Otro y confusión con él, sin que la relación perjudique a la identidad misma del Mismo (Lévinas 2006:65).

El educador vive la pasión del otro. Está instigado a responder consumando una exigencia *irrecusable* que le es ajena. El prójimo me inflige un cuestionamiento de mi saber y abre la pregunta por lo adecuado. El ser del educador deja de suceder en sí mismo para apasionarse por un nuevo pensamiento del otro (Derrida 1998:14). El encuentro con la otredad me obliga a salir de mi identidad y asumir la carga del *encargo* pedagógico. Recuperaré mi identidad no en el retorno a mí mismo sino en la

recurrencia al prójimo. De ahí que mi formación como sujeto (como educador, se podría decir también) llegue a posteriori de la experiencia. «Inquietud y paciencia soportadas antes de la acción», dirá Lévinas (2005:177). El modo de ser del educador es siendo fuera de sí, excluido de lo Mismo de sí, confrontado a la fragilidad de su pedagogía.

La irrupción de un niño supone un requerimiento que inicia un desplazamiento excéntrico de la conciencia. En la invocación del prójimo, en la pasión de donación: el educador se vuelve *otro* sin alienarse. Esa otredad que nace en la subjetividad del educador es el corazón de la bondad en sí misma. Como soy incapaz de comprender al prójimo en términos de conocimiento, mi actitud es de exposición. Salgo del Yo para atenderlo y cuidarlo. Me entrego a vivir siempre en la pregunta por el sentido de mi acción. Pasividad anterior a toda invocación. Soy objeto de una *acusación* que me afecta y responsabiliza. Soy desposeído de mi tiempo que ahora le pertenece al otro. Mi tiempo está a disposición de solicitud. Según Lévinas (1993:117), el tiempo no se constituye en soledad sino como un porvenir que no se capta, que cae sobre nosotros y se apodera de nosotros. El porvenir es *lo otro*. La relación con el porvenir es la relación misma con el otro.

Pasividad anterior a todo conocer y toda acción: estoy impedido a dar lugar a la existencia del otro. El *misterio irreducible* de su llamada me enseña la insuficiencia de mi reflexividad y la incompetencia de cualquier sistema pedagógico. El requerimiento de atención de una criatura me sitúa bajo la necesidad de rehacer –constantemente– mis esquemas de inteligibilidad y mis modos de interpretación. La alteridad radical me empuja a la deconstrucción de mis marcos normativos de representación. Si es que deseo negarme a deshumanizar al otro con una imagen.

Opuesto al *sujeto agente* que actúa, acciona o interviene en el otro; el educador es *sujeto paciente*. Término latino *patientis* que procede del verbo griego *pathos*: padecer y soportar. El sujeto paciente sería el que recibe en sí la acción de alguien, y la padece y la soporta. La paciencia del educador es experiencia de

la interpelación de la causa ajena del otro. El educador sufre calladamente la violencia de la invocación de su responsabilidad. Está apasionado por dicha invocación y sufre la carga sin reaccionar, pero, respondiendo con su vida. La invocación es una forma de posesión: el centro del educador es sustituido por el otro. El sentido pedagógico no se halla en el Yo de la conciencia intencional, sino en la transformación de la conciencia padeciente. El sujeto paciente está hecho de *escucha* y de *espera*, modalidades de atención que crean proximidad sin cancelar la distancia.

La totalización del verbo modal del Yo: “poder”, torna al sujeto ciego y sordo para el otro. Lo expulsa de la relación o lo fagocita orgiásticamente. Para Lévinas (1993:113), en la toma de contacto con la propia finitud se produce la conversión de la actividad del sujeto en pasividad. Esta vecindad de mi impotencia en el cara a cara frente a un niño me recuerda mi mortalidad. La determinación provisional e incompleta de mis decisiones y su imposibilidad de éxito, es decir, que soy falible. El *poder no poder* instala en mi presencia la pasividad que abre el acceso al otro: eros. «Una relación con otro que jamás consistirá en considerar una posibilidad» (Lévinas 1993:117). *Poder no poder* que frena el goce reflexivo de tener un proyecto para mí o para el otro. Frustración de la voluntad de dominación de la pedagogía de resultados. Refrenamiento de la conciencia intencional auto-centrada. Despertar del deseo del otro en la aurora de la pre-reflexividad del sujeto pasivo.

Mi no-poder educativo anuncia un acontecimiento en vista del cual estoy obligado a renunciar a todo heroísmo, a toda capacidad, a toda posibilidad, a toda iniciativa (Han 2017:107). Me coloco en la situación pedagógica como una pasividad que espera, pacientemente, padecer la preocupación por el niño. En la que contraigo un esfuerzo y un cansancio debido a la forzosa renuncia del Yo. En ello radica el descubrimiento mismo del bien del otro. Mi disposición está producida por un deseo que permanece deseo y que quiere permanecer deseo. Un deseo que

se enciende en la tensión insatisfecha de una otredad o de un objetivo siempre inalcanzables.

El sujeto pasional no es otra cosa y no quiere ser otra cosa que pasión. De ahí, quizá, la tensión que la pasión extrema soporta entre vida y muerte. La pasión tiene una relación intrínseca con la muerte, pero de una muerte que es querida y deseada como verdadera vida, como lo único que vale la pena vivir y, a veces, como condición de posibilidad de todo renacimiento (Larrosa 2003:178).

Muerte del Yo en el proceso de formación que ocurre ante la llamada de la alteridad. El comienzo de lo humano tiene lugar en la salida de sí mismo para ir hacia el prójimo. Primacía del otro que no se reduce a estar juntos ni a estar al lado suyo sino en una vocación hacia él. La preeminencia de su sufrimiento implica una sujeción, un estar ligado uno y otro. La juntura nos constituye como seres humanos, vivir desligado equivale a un vivir inhumano.

El educador *es* para el otro. Se deshace en su condición de ser. El educador se incondiciona en el *des-inter-esse* (Lévinas 2000:84). Antepuesta a la razón y a la intención, la subjetividad del educador está hecha de cuerpo y sensibilidad. Más acá de las explicaciones universales y de los principios morales, aparece un sentimiento concreto de compromiso por la suerte del prójimo. Acercarse para compartir su situación, sirve de ayuda. Padecer con él, aligera la carga de su sufrimiento. El educador dispone la sensibilidad de su presencia como *ethos* (actitud): una morada dispuesta a poner la fragilidad del otro a resguardo y abrir una posibilidad.

4. LA PRESENCIA EN EL PRESENTE

A la hora del patio, entre el alboroto de los niños, Montse almuerza sentada en un banco. Con ella hay tres niñas: Milena está sentada a su lado, Carol

sobre sus rodillas y Nerea de pie. Las tres se esfuerzan para contarle a la maestra algo sobre una fuerte discusión entre sus familias ocurrida durante el fin de semana. Una discusión en las calles del barrio que pasó a pelea entre sus padres. Con visible preocupación y desconcierto, ahora las criaturas transmiten lo vivido a la maestra.

Montse va haciéndoles preguntas: «¿Y qué pasó?» «¿Y cómo lo vivisteis?» «¿Cómo os sentís?» «¿Qué pensáis de eso?». Las niñas van explicándose, narrando lo sucedido y poniendo palabras a sus inquietudes respecto a la situación. Hacen alguna hipótesis de los motivos y de las posibles consecuencias, hablan de los comentarios que oyeron y de las cosas que vieron. La maestra permanece cuidando el espacio de la relación entre las niñas y ella. Escucha con atención y en silencio, tocando sus brazos con ternura y sólo haciendo alguna pregunta de vez en cuando.

MILENA: Es que tengo miedo –dice de pronto y rompe a llorar con una honda respiración.

Montse no dice nada. La rodea con los brazos y le da un beso en la mejilla. Favorece un tiempo para que la niña exprese aquello que en ella está por expresarse. Luego interviene.

MONTSE: A veces tenemos que contar las cosas que nos preocupan porque son importantes. Pero ahora estamos aquí. ¿Dónde estamos? Estamos en la escuela. ¿Hacemos abrazos? –las niñas se abrazan con la maestra y ésta continúa diciéndoles–: Nos hemos contado cosas que no nos gustan. Pero ahora, ¿están bien vuestras familias? ¿Qué es esto, dónde estamos? ¿En la calle, en la plaza, en la playa, en la montaña? ¿Dónde estoy? En la escuela, en el patio. ¿Hace calor, frío, se está bien? ¿Hay aquí unas princesas guapas, contentas, que quieren aprender, hacer faena y trabajar?

Milena seca las últimas lágrimas que le caían por las mejillas y, ante la actitud de Montse, las niñas comienzan a sonreír.

MONTSE: ¡Pues fantástico! Ala, a recoger que nos vamos para clase. (Nota de campo 22/02/2016)

¿De qué cualidades está hecha una presencia pedagógica?
¿Cómo atender la fragilidad y la fuerza que hay en una infancia?
¿Qué tipo de reconocimiento habilita en el niño el deseo de entrar al conocimiento?

Lo primero que veo en la escena son tres niñas que cuentan situaciones en las que, al parecer, sus sentimientos no fueron respetados. Vivencias que han transgredido los límites de sus capacidades de comprensión. Afectaciones incorporadas para las cuales no dispusieron de los recursos para elaborar el significado de sus experiencias. Cuerpos expuestos al malestar que no encontraron adultos solícitos que alojaran su aflicción sin reservas. Dejando a las niñas desprotegidas en la intemperie y soledad de su suerte.

¿Qué piden estas infancias sino unos mayores que las escuchen desde una pasividad receptiva? ¿Qué ruegan sino una buena entendedora avezada en el arte de escuchar y de mirar? ¿Sino una presencia que, para ello, *dé* de su propio tiempo? Alguien que se deje afectar por las marcas y los trazos que un niño trae al encuentro. Alguien hábil en el gesto de reconocimiento, tan vulnerable como para ofrecer hospedaje seguro, alguien que mire bien y escuche limpiamente. Así las niñas puedan contar sus pruebas y tanteos de la relación consigo y con el mundo. Así pudieran sentir que sus vidas no fueron abandonadas a la insignificancia. Tal vez un adulto que pusiera algo ahí del orden del amor. Alguien auténticamente preocupado por el devenir de sus procesos y que dijera: “tú me importas”, “en mi dolor te siento a ti en tu dolor”, “te atiendo para que aprendas a cuidarte a tu ritmo y a tu modo”.

¿Pero qué sucede si, en mi hogar, el azar no ha colocado unos mayores con esta idea de responsabilidad pedagógica? ¿Basta

con una maestra, con una educadora, para sacarme del malestar ignorado y de la fragilidad sobrepasada? Quizá basta con un grande que acompañe a las pequeñas en la elaboración del relato de sus apuros con lo inestable y lo ausente. Alguien que oferte un lugar de confianza donde las niñas puedan darse el permiso para sentir lo que sienten y, en ello, vayan encontrando sentidos. Alguien que, en una cultura, haga sitio a los recién llegados y los acompañe a crear sus propios medios para ocuparla (Meirieu 1998:81).

A partir de observar a Montse en la situación me pregunto cómo colocarme en una relación desde una presencia responsable. Pienso en un cuerpo vuelto susceptible de ser reclamado por las exigencias de crecimiento de la infancia. Pienso en la manera de estructurar mi atención al otro de tal forma que se adecúe a sus necesidades reales y por tanto a su proceso vital. ¿Qué me da a pensar y aprender Montse sobre este tipo de atención? Se me ocurren las ideas de una escucha receptiva, de una actitud no sentenciosa, de una espera conmovida, de un consultar que facilita la comunicación. «¿Y qué pasó? ¿Y cómo lo vivisteis?» porque *«a veces tenemos que contar las cosas que nos preocupan porque son importantes»*.

Las investigaciones muestran que los niños que viven estas historias tan tristes, en el futuro sólo tendrán la oportunidad de llevar una vida en cierto modo normal si durante su infancia al menos un adulto les dedica como mínimo dos o tres años de atención verdadera, ofreciéndoles al mismo tiempo la posibilidad de tener sus propias experiencias (Wild 2006:84).

«Es que tengo miedo», acaba diciendo Milena como si enlazara el embrollo de aquello que le pasa con las palabras que ordenan su singular realidad. ¿Cómo cuidar las circunstancias de la relación para que el otro pueda contarse e ir aclarándose, conociéndose? ¿Qué capacidades componen esa disponibilidad y qué carácter pedagógico tienen? Es posible que las niñas se

muestren en su fragilidad junto a Montse porque su presencia les proporciona una seguridad donde se saben respetadas. En ese caso, la disposición de la maestra tiene la facultad de ayudar a las niñas a liberar su atención del malestar para ubicarla en el presente. Estar a la escucha tiene la cualidad de ayudar al niño a narrar su historia y a explicarse a sí mismo en esas historias.

La atención, ¿opera como una capacidad que forma y transforma la subjetividad? Se me ocurre esto porque, tal vez, el *permiso* dado al otro para que sienta sus sentimientos funciona alterando los mandatos aprendidos: “no seas tú mismo”, “no sientas lo que sientes sino lo que yo te digo que has de sentir”, en *permisos* para existir y permanecer en este mundo: “vive lo que sientes a tu ritmo”, “vívelo del modo que necesites vivirlo”.

Prestar atención a alguien, ¿ayuda también a que ese alguien se escuche y se comprenda a sí mismo? Siguiendo a Van Manen (1998:100), «este saber escuchar/comprender, sabe cuándo quedarse en silencio, cuándo solidarizarse y cómo plantear una pregunta que ayude a clarificar la importancia de los pensamientos y sentimientos compartidos». Se trataría pues de una actitud que favorece la conciencia responsable y la elaboración de un sentido personal de cómo debería uno dirigirse en la vida. Entonces la mirada atenta y respetuosa de un educador contribuye a que el prójimo se vea con mayor profundidad y descubra la mejor manera de relacionarse consigo, con el mundo y con los otros.

«Un niño que se siente traicionado, frustrado o dolido no sólo cree que algo se ha roto en su vida sino que, lo que es más importante, experimenta sentimientos de frustración, traición y dolor por esta causa» (Van Manen 1998:174). ¿Existe un tipo especial de escucha que tiene la capacidad de sanar heridas? ¿Una mirada que evita que una criatura se rompa en su ir experimentándose en el mundo? La responsabilidad pedagógica, ¿supone un intento de recomponer las cosas que se han roto en las vidas de los niños que acompañamos?

MONTSE: Milena, como Julia y Elvira, son niñas que no han podido llorar todo lo que tenían que

llorar cuando era el momento de hacerlo. No se les dio el permiso de hacerlo. Sus cambios de casa o de colegio, las dificultades que viven en sus familias, cuando un padre entra en prisión o cuando un adulto no hace de adulto.

Esos son los enfados que traen a la escuela. Y hay que facilitarles un lugar de expresión para que luego puedan ponerse a aprender alguna cosa. Y para aprender alguna cosa primero han de saber colocarse donde están, en el presente. Todos tenemos historias para estar atrapados en algo. Pero no. En la vida se ha de aprender a salir de las cosas y vivir el presente.

Ella está aquí, pero su cabeza no está aquí. Y ella ha de aprender a estar aquí. Si para eso necesita llorar, pues hay que llorar. A Milena le cuesta estar presente. Con Milena es siempre traerla al presente. Es una cosa de que esté aquí y en el momento. Si ella estuviera aquí y en el momento, puesta en lo que está haciendo, no tendría esas dificultades de atención. Ni entraría en esa inquietud que lleva.

De hecho todos, si pudieran estar aquí y en el momento, cuando están en un juego o en una actividad, podrían salir del malestar que llevan. Aunque nadie se lo haya percibido y aunque nadie lo haya acompañado ni le haya puesto límites. (Conversación en el aula 23/02/2016)

El gesto de *traer al presente* lo veo en la escena anterior cuando Montse dice a las niñas: «¿Dónde estamos? Estamos en la escuela, ahora estamos aquí». Lo repite de diversas maneras tratando de focalizar la atención de las niñas en el presente. Como si la función del educador fuese, no sólo cuidar la vulnerabilidad de toda infancia, sino también suspender –por el tiempo

escolar– las preocupaciones que los niños arrastran de sus casas. Como si el encargo del educador tuviera que ver, no sólo con escuchar las historias particulares, sino también con separar a los niños de sus contextos de malestar.

Como si la escuela supusiera la apertura de una temporalidad y de una espacialidad en la que las criaturas pudieran aprender a relacionarse con la cultura, entre ellas y consigo mismas de nuevas formas. Como si la responsabilidad de la influencia (Meirieu 1998:72) que un educador tiene para un niño consistiera, también, en proteger el deseo y la potencia del recién llegado del peso de su pasado, del influjo de su futuro.

Teniendo en cuenta que para algunos niños la vida en casa es caótica y, con frecuencia, marcada por el descuido de sus mayores: el oficio de educar, ¿acaso no reside en proporcionar un sentido de estabilidad, perseverancia, fiabilidad y respaldo para esos niños? Y un niño, cualquier niño, como cualquiera de nosotros, ¿no necesitamos la continuidad de la presencia de alguien?

Alguien que esté ahí cuando lo necesitamos, alguien sin expectativas con quien hablar. Alguien que nos ofrezca las palabras y nos introduzca a un orden simbólico al cual llegamos como extranjeros. Alguien que nos «saque de las historias que nos atrapan» y nos genere interés por «aprender alguna cosa» del mundo. A raíz de las ideas de Montse, me pregunto cuáles podrían ser los medios para conseguir la plena presencia de Milena en la escuela. Una sola certeza: «La presencia de mis alumnos depende estrechamente de la mía: de mi presencia en la clase entera y en cada individuo en particular» (Pennac 2008:109). Traer a Milena al presente requiere, primero, que la maestra se traiga al presente a sí misma. ¿Cómo convocar la presencia del otro si uno no se ha hecho, antes, *presente en el presente*?

Para Masschelein y Simons (2014:73-75), el educador sería alguien que logra poner en contacto a los niños con el conocimiento. Los lleva a un punto en el presente donde se solicita su atención a la presencia de un ejercicio de aprendizaje. Prepara a los niños para el vínculo con el saber, pero despertando en ellos la capacidad de hacer un camino que no es el que él ha indicado.

El educador trabaja su atención, su concentración, su inspiración y su devoción a fin de que el saber permanezca encarnado en sus palabras y en sus gestos.

Sin embargo, es imposible que un pequeño quiera adentrarse en los territorios del conocimiento cuando no es visto por sus mayores, cuando no existe para ellos (Van Manen 2015:46). Pues: ¿qué efecto produce vivir sólo *entre sí*, a puerta cerrada, sin la intervención de otro que pueda acompañar? ¿Qué efecto produce en una subjetividad no contar con nadie con quien poder compartir y con quien poder disentir?

Una *transmisión lograda*, dice Jacques Hassoun (1996:17) vuelve disponibles unas herencias y deja que quienes las reciben decidan qué hacer con ellas. Es decir, los gestos de la transmisión deben ir acompañados de los gestos de la hospitalidad. Gestos de inauguración que tienen la potencialidad de intervenir en el orden de una realidad para interrumpirla. Tienen la posibilidad de abrir la contingencia de un ser humano y que pueda surgir lo nuevo de lo viejo. Y aunque Milena no puede evitar el azar, con el reconocimiento de Montse, puede hacer que al azar devenga otra cosa. De ahí el sentido pedagógico de orientar a Milena hacia su «*estar aquí y en el momento*» y que pueda «*salir del malestar que lleva*». Lo cual interviene en la niña, tal vez, como un rito de iniciación al aprendizaje y una cierta continuidad en su desarrollo.

Esta ética se inscribe en lo más profundo de nuestro ser y de nuestra subjetividad. Requiere que cada uno pueda ofrecer a las generaciones siguientes no solamente una pedagogía, no solamente una enseñanza, sino aquello que les permitirá asumir un compromiso en relación a su historia, es decir, a su manera de concebir su propia vida, su propia muerte (Hassoun 1996:168).

5. DEL MISTERIO Y LA CARICIA

MONTSE: A veces Milena se pone un poco frágil, mal. Y es que hay frases suyas, de las niñas, en las que ves el miedo que traen detrás. Es importante que tengan el lugar donde ellas puedan explicarse de cosas que les preocupan y que en sus casas igual no pueden hacerlo. Además, yo conozco a algunas de las personas de las que hablan. Y claro, entonces ellas me pueden explicar mejor. Para ellas es importante, pues que lo expliquen, no pasa nada. Es su vida y te lo cuentan, han de poder decir “esto va conmigo, mi historia va conmigo”. Escucharlas porque es su historia. (Conversación en el aula 24/04/2016)

El educador es vulnerable a la interpelación del niño de un modo que no puede gobernar. La asignación de responsabilidad no es resultado de una elección, la *persecución* del niño somete la atención del educador. Sus palabras suponen una *intrusión* primaria que provoca un eco traumático: el inicio de un lenguaje de los cuidados. El requerimiento es imposible de interpretar o de comprender, lo que pide es sensibilidad: capacidad de ser afectado. Cuya pre-condición es una pasividad impresionable por las heridas del otro. Lejos de mi voluntad, soy susceptible a la herida del niño que me infringe un trauma.

Trauma no querido e intolerable con el que no tengo alternativa; mi apertura al trauma es la base de la responsabilidad. Ante el poder y el saber de mis acciones y decisiones, la pasividad radical opera como recepción de la *acusación* del niño. Su herida actúa sobre mí, me persigue y llega a sustituir al Yo. Dejo de ocuparme de mis intenciones para ser ocupado por la interpelación y la pregunta que ésta me suscita. Mi libertad queda cautiva, sometida, o sufre una redefinición: libertad como sujeción a alguien. Ser objeto de intrusión –de algo que viene desde afuera– es condición de ser sujeto. Al padecer y asumir el padecimiento del otro, el Yo narcisista cobra forma de Yo acusativo.

El comienzo de lo humano, pues, depende de mi susceptibilidad: de mi capacidad de recibir modificación.

La susceptibilidad es un recurso ético que establece mi vulnerabilidad o exposición a la afrenta y al agravio. Ambos, sentimientos propios de la responsabilidad misma (Butler 2009:127). Todo rostro desnudo de imágenes me presenta una oportunidad ética. Mi capacidad de dar respuesta brota de una pasividad frente a su frágil voz. No tiene que ver con aptitudes cognitivas sino con una impresionabilidad primitiva. En mi incompetencia, hay una insustituible utilidad ética. Desprovisto de pericia y destrezas, el educador es un cuerpo impresionable. Capaz de ser herido (*vulnus*), pero también, capaz de herir al otro; vulnerable hacia dentro y hacia fuera. Una indefensión que se reconoce abrumada por la intrusión inesperada del otro, pero que no puede evitar desear-lo.

El hecho de que una intrusión nos afecte primariamente y contra nuestra voluntad es el signo de una vulnerabilidad y un estado de obligación que no podemos ignorar por más que queramos. [Vulnerabilidad que] no podemos resolver en nombre del sujeto, pero que puede mostrar un camino para entender que ninguno de nosotros está delimitado por completo, separado del todo, sino que, antes bien, todos estamos, en nuestro propio pellejo, entregados, cada uno en las manos del otro, a merced del otro (Butler 2009:138-139).

La vida personal más que fuerte es débil, más que concluyente es provisional. Debido a que transitamos en la pérdida permanente, la verdadera experiencia es de dependencia y de recurrencia de los demás. La soledad de la herida no escuchada es angustia que solicita proximidad de alguien. El espacio herido de la subjetividad reclama una presencia que sirva de compañía e inspiración. Pero la propia vulneración también se ofrece como apoyo de la lesión o la aflicción del prójimo. Puerta de entrada y encuentro con su quebradiza existencia, la herida reconoce nues-

tras vidas como dignas de lamento. No es la racionalidad lo que nos *une* sino la condición de *seres en falta*. Mi cuerpo está implicado con otros cuerpos en una relación que no es *mythos* que se explica ni *logos* que se razona, sino *eros* que se escucha.

La debilidad desnuda de toda herida es una interpelación que demanda sin imágenes, me obliga cada vez a replantear mi imaginario (a reconsiderar mi horizonte de significados). Pero también sin hablar, porque no hay palabras que alcancen a nombrar lo que dice un rostro (pues escapa de mis normas de reconocibilidad). La contingencia de su imprevisible rotura –su mortalidad– convoca mi deseo de atenderla y cuidarla.

El ser humano es relacionalidad, vive juntando y diferenciando en un intento de creación de mundos simbólicos habitables. Mi vulnerabilidad me enseña las zonas limítrofes de mi existencia singular. Los contornos y las ausencias donde caen mis potencias. El educador hace de *sutura* que no confunde los límites subjetivos de las heridas. La sutura cose la unión de dos huesos. Tiene vocación de curación, la palabra del educador es *therapeuein* (Foucault 2005:65). La palabra que hace de sutura hila lazos entre extremos de piel dañada. La costura resiste el proceso de fragilización del otro que lo conduciría a la desaparición.

El sentido del hilo que enlazamos *entre nosotros* es sostenernos en la vulnerabilidad. Busca la claridad y el diálogo mediante un constante esfuerzo de escucha. Lo que anima al hilo es la inquietud por la curación de la herida. Lazo que asume su deseo insatisfecho y espera el momento de desanudarse sin ausentarse. «Se da una prioridad de la sutura que es el otro con respecto a la sutura que soy yo mismo», dice Esquirol (2015:173-174), «darse cuenta de lo humano es estar implicado en la sutura de la sutura».

De hecho, que el otro es hermano significa que estoy ligado a él por una exigencia, por una demanda. Y el insomnio es la condición en la que me instaura. El germen (*germanus*) que origina nuestra atadura es la palpable finitud de nuestras capacidades, o sea, que *no puedo* poder. Pero con la compañía del prójimo,

estas impotencias amplían los contornos del territorio de nuestras posibilidades.

Mira por dónde: la conciencia de la debilidad da más fortaleza todavía. Ésta no se expresa en el heroísmo ni en la audacia, sino en la firmeza, la fidelidad y la perseverancia. No luce, pero da confianza a quien está al lado, y acoge y ayuda. [...] es capacidad de aguantar, capacidad de resistir y de soportar lo adverso que viene. En este sentido, fortaleza, paciencia y resistencia son una misma cosa (Esquirol 2015:106).

En la fragilidad del niño hay una fuerza. Hay una fuerza que doblega la rectitud “introvertida” de mi racionalidad. Lo inconmensurable de su nombre propio –su rostro– es una *fuerza* que me fuerza: me inclina para abrazarlo (Cavarero 2009:41) en su “exterioridad”. Es una fuerza que destruye toda abstracción ontológica. El niño resulta inasimilable por el saber. Produce una desadecuación entre nuestro saber y su ser. La presencia del niño es una ausencia. Nunca está donde creemos que está. Nunca es quien creemos que es. No es algo sino alguien, pero un alguien en fuga. Definirlo en su ser, en una forma del ser, es traicionar su verdad. Su verdad es para mí siempre un enigma indescifrable. Su rostro no es *ser*, está más allá del *ser* (Lévinas 2006:271). Es más grande que un “yo psicológico”; ruega desde una altura sin contexto.

El cuerpo del niño no significa nada, sólo se expresa. Simplemente llama y se marcha. Y lo que expresa, yo no puedo agotarlo. Acontece como situación única e irrepetible. He de aprender a acogerlo cada vez. No me deja pensarlo, sólo me permite escuchar atentamente su voz. Su voz encausa mi carne, soy responsable de él antes de cualquier asunción (Bárcena y Mèlich 2014:136). Su voz dice que su muerte es más importante que la mía. Su voz me obliga a escuchar más allá de mi capacidad de escucha. Su voz me obliga a darle mi tiempo, a perder mi tiempo para él. Pues desde que él me mira, mi tiempo es suyo. Por

eso el niño me incomoda y me molesta, porque desde que aparece, vivo el dolor de un duelo. La pérdida del egocentrismo de mi Yo. Y a la vez vivo la alegría de la santidad (Lévinas 2014:134), *sanctitas*: la bondad de hacer el bien, una preocupación por el otro que es más importante que uno mismo.

En tanto capturo al niño en un ser, en una representación, sufre una violencia. Se produce una disolución de su sentido, o sea, de su pertenencia a sí mismo. El ser del niño se evapora ante mí. Se escapa de mis poderes cognoscentes. El niño es la traza de un ser que estuvo, ante el cual llego tarde. En mi presencia, el ser del niño es ausencia. Una incógnita que aparece desapareciendo. El ser esquiva la visión, descubrirlo es traicionarlo. Si el *ser* es ausencia no hay modo de comprenderlo. La ausencia sólo pide atención, no ha lugar a la intención. No “es” pero “está”, está ahí –como un cuerpo concreto– reclamando mi acogida. “Está” pero no es tema ni imagen ni satisfactor de mis voluntades. Está como llamada a mi capacidad de respuesta. Si solamente está, la única alternativa es acudir.

El niño ofrece signos heterogéneos que despliega en el tiempo y en el espacio. Pero son signos que no me llevan a él, porque él no es un término. No se llega a él como a un destino. Los signos que tomo del niño son lectura, defectuosa y contingente como toda lectura. Una experiencia de traducción sujeta a la propia biografía y falibilidad del intérprete. El rostro siempre anuncia una interpelación. Aunque su significancia no encuentre correlación en mis registros de inteligibilidad. Nunca sé a lo que me llama, pero siempre me llama. En principio, ruega que no lo embrutezca con la suciedad de mis ojos.

Toda significación de un niño es embrutecimiento. Que mi conciencia registre signos en el niño no implica correspondencia. El nombre propio excede su significado y, a veces, el significado aniquila el nombre propio. Porque un niño no puede fragmentarse (conocimientos, habilidades, destrezas y competencias). No está hecho en partes diferenciadas, no puede escindirse en apartados. Su exposición a la herida impide verlo como instrumento. Por su facilidad para romperse, el niño solloza des-

de una altura cuando lo divido en temas. La voz de una criatura me pide, me ruega, como una unidad sin fracciones ni ámbitos (objetivos, evidencias de aprendizaje, competencias a desarrollar, etc.).

Que la voz del otro me hable sin hablar quiere decir que él me suplica desde arriba. La súplica del otro sólo admite la *caricia* como respuesta no violenta. «La caricia no es saber, es una ausencia de programación, es un lanzarse a la aventura sin saber lo que se busca» (Lévinas 1993:133). La caricia no conoce la utilidad. Es inoperante, no persigue fin alguno. El otro no necesita ser acariciado. Pero la caricia es la forma de aproximarnos. Un modo de relación que se guarda de volver al otro transparente. Gesto ni sensitivo ni sensual. Protege al otro de la red categorial del Yo. Protege al otro de la simbiosis sintomática.

Lejos de tratar de reconocerlo, la caricia responde a la ausencia de su ser. Libre de maltrato y de posesión, la caricia respeta la distancia. Más que un sentimiento o un placer, la caricia es gestualidad pedagógica. Su tacto se mueve por fuera de la intención, ni busca ni encuentra. Si quiere algo, la caricia quiere acariciar. Quiere ser caricia, servir de caricia. No pretende ser recompensada, identificada ni agradecida. Gesto puro, hay tantas caricias como momentos. Es exclusiva, inimitable y situacional. Me dispone al contacto con la expresividad del otro. Pero sin desnudarlo en su desnudez, sin hacer del otro algo visible. Lo cuida en su secreto.

La caricia tiene la capacidad de sentir vergüenza. Por eso, más que tocar, acaricia con suavidad y delicadeza. Se sabe endeble y perecedera, por eso se detiene para atender la debilidad.

La caricia es una palabra, es la palabra misma. Una palabra que no alza la voz y, sobre todo, calla para escuchar. Calla hasta encontrar la palabra más fiel a su vocación de caricia. La palabra que consulta es lenguaje de proximidad que respeta el bien del otro. Es decir, palabra no invasora. Como el dedo del niño, tiene el poder de señalar la alteridad. La palabra, mi palabra, es la palabra del otro. Su voz inaugura el lenguaje entre nosotros y su palabra me pre-existe. La caricia teje la sutura de la sutura. Hilo

que cose la herida. Palabra que acaricia es palabra sanadora. Cuando se demora en la escucha, la palabra cura.

6. EL RESPETO Y EL CULTIVO DE LA ATENCIÓN

Lo real de un niño se muestra, pero no de manera automática. Que su expresividad me diga algo exige aprender a escuchar y a mirar. ¿Cómo leer bien lo que una criatura porta en su corporeidad?

Prestar atención significa atender la novedad que todo encuentro produce. Para advertir algo en alguien, como en una situación, es condición que detenga ciertos procesos mentales. Hacer a un lado las cosas propias que me distraen y confunden para ocuparme de aquello que se dice en la llamada del prójimo. Pero descentrarse de la corriente egológica y despertar al otro es más difícil de lo que parece. Pues el flujo del torrente *yoico* a menudo secuestra mi atención y sólo puedo percibir las propias proyecciones. Es un estado de somnolencia y distracción que abandona la demanda del prójimo.

Mi capacidad de extrañarme en relación al mundo hace inflexión y evita que me disperse entre las cosas. La sensación de familiaridad y costumbre me lleva a no percibir la singularidad de lo que ocurre. El carácter de lo familiar no llama a la atención (Heidegger 2003:129). En lugar de vivir el contacto con lo real imprevisible, sólo encuentro la reproducción de mí mismo.

¿Cómo puede lo común y cotidiano de una infancia mostrarse en su extrañeza? ¿Cuál es la disposición que favorece percibir la profundidad de una expresión humana?

Según María Zambrano (2007:61), «la atención es la misma conciencia cuando se despierta [...]. Esto es algo que los educadores no deben olvidar nunca». Me pregunto cómo hacer para que la otredad acceda a mi conciencia. De qué depende su entrada o cuál es el movimiento del despertar de mi atención.

La atención es la apertura del ser humano a lo que le rodea [...]. Es una disposición y una llamada a la

realidad. La atención es como la herida siempre abierta. Y de la herida tiene la pasividad, el ser llaga, impronta de lo real, el estar como una cavidad viviente conformada para recibir la realidad y aun para dejarla pasar hacia más allá de ella (Zambrano 2007:61).

Si está el espacio ocupado enteramente por mí, ¿puedo acaso recibir al prójimo? Desde la rigidez intencional de mi subjetividad, ¿cabe la irrupción de la diferencia? Estar como una *cavidad viviente* significa reconocer la herida abierta que soy. Que mi condición humana es la carencia de un conocimiento completo y es la incertidumbre de mis decisiones. La herida es cavidad que ampara al otro cuando despierto al padecimiento de la insuficiencia de mí mismo.

La rigidez solipsista de la razón abstracta, que hace añicos al otro, deja paso a una *laxitud* primordial (Lévinas 1987:196) fundada en la llaga de la conciencia. Una pasividad radical como espacio susceptible de impresión por lo real. Huella del otro que va más allá de lo que nunca podré comprender. La realidad del prójimo es inconcebible por el pensamiento, la posibilidad de recibirla parte de una especie de *inhibición*. Esta sería la primera acción, una retirada del propio sujeto para consentir que la realidad que llega con el prójimo se manifieste.

Y en ese punto la atención ha de hacer una especie de limpieza de la mente y del ánimo. Ha de verse-las con la imaginación y con el saber. Ha de llevar la atención al sujeto al límite de la ignorancia, por no decir de la inocencia (Zambrano 2007:60).

¿Se trataría de un desapego del propio Yo y de sus seguridades? ¿De una interrupción del circuito reflexivo? De algún modo, salir de mi lugar para volverme más permeable, liberar la conciencia de lo Mismo para acoger la novedad. En definitiva, atender quiere decir disponer espacio en mí para recibir lo que no sé. Por eso la atención es, sobre todo, un acto de fe.

Pues el desconocimiento que consiente la manifestación de lo otro precisa de confianza. Aunque su realidad sea inaprehensible, su expresión depende de mi capacidad de esperarla. Una espera sin fin ni principio, una espera sin esperado (Lévinas 1993:70). Lo inesperado viene a mí en una escucha paciente que soporta el peso del no-saber. No escuchar suficiente y no mirar bien es protegerse de la influencia del prójimo. La desatención es consecuencia de permanecer cerrado e impermeable a la llamada de su fragilidad.

Recibir en el propio seno la extrañeza de una criatura implica apartarse uno mismo del medio. El ejercicio de la atención es un arte de la entrega: es más lo que el otro hace en mí que lo que hago yo en él. Es una apertura en la que me despojo de las opiniones, las ideas y los intereses que me conducen a “usarlo” como espejo. En palabras de María Zambrano (2007:60): «Si cuando atendemos a algo intensamente lo hacemos proyectando sobre ello nuestros saberes, nuestros juicios, nuestras imágenes, se formará una especie de capa espesa que no permitirá a esta realidad el manifestarse».

La atención no es tensión muscular o cognitiva que se fija en los sujetos, sino más bien un ejercicio de serenidad y detención. La modulación subjetiva de la mirada y la escucha no pasa por la dureza pero tampoco por la flojedad. Prestar atención es *enfocar un foco* de modo suave y tierno pero con una cierta firmeza que no cae en rigidez. El contacto con el niño pide laxitud e inclinación de la actitud antes que la sólida rectitud de la racionalidad.

Abrirse a la novedad de un recién llegado compromete mi vulnerabilidad, pues lo abierto es más vulnerable que la dureza de lo cerrado. Y esta vulneración de la apertura no se da automáticamente. Si sólo escucho mis deseos y si tan sólo me veo a mí mismo, estoy inhabilitado para la atención. Desde la perspectiva de la educación como acontecimiento ético, la responsabilidad de atender el reclamo del otro precede toda reflexión. Desatender al prójimo es acabar con la vida, porque no atender es

no vivir; el ejercicio sostenido de la atención es la vida misma manifestándose (Zambrano 2007:60).

La experiencia de una situación pedagógica subordina mi atención porque necesita ser escuchada y mirada con cuidado. De ahí que la atención se coloque como la esencia de la relación ética y educativa. Se arraiga en el cuerpo como un esfuerzo por desplazar o aminorar las tendencias autocomplacientes de la posesión y la presunción. Reconozco en mí un tejido de especulación y sospecha sobre las causas que mueven al niño que me distorsiona a la hora de mirarlo y de escucharlo. Es la parte mediocre de mí mismo –la mayor parte– que me impide percibir lo que hay fuera de mí mismo.

La conducta mediocre es la continuada afirmación del Yo (Esquirol 2006:107). La disciplina de la atención busca atenerse a lo que son las cosas y las personas. Una ascesis del escuchar y del mirar que quiere superar el propio *ser* para poder atender a la existencia de algo más allá de sí mismo. Darse cuenta de lo que existe al margen de mi Yo, descubrir un mundo que no forma parte de mis propiedades. La atención corrige mis impulsos de dominar a lo otro y a los otros. «La verdadera atención es la puerta de entrada a la consideración del otro como tal, al respeto» (Esquirol 2006:121). Es la facultad que recibe la llegada del prójimo; una mirada que, lejos de la lógica controladora, le permite brillar en su propia luz.

Una escucha vacía de pensamiento, disponible, que espera la revelación del otro desde la conciencia de nuestra separación. Una separación que guarda la distancia y, precisamente por eso, favorece la proximidad. Una cercanía donde encontrar otra cosa que mis proyecciones. Una separación donde una criatura me invade y altera con su palabra. Desde una espera paciente que no intercede sino que se deja decir, se vacía de sí para escuchar.

En una empresa así, todo aquello que yo denomino «yo» debe ser pasivo. De mí sólo se requiere la atención, esa atención que es tan plena que hace que el «yo» desaparezca. Privar de la luz de la

atención a todo aquello que yo denomino «yo», y dirigirla a lo inconcebible (Weil 1994:91).

Es en la prudencia y en la discreción cuando me doy cuenta de la singularidad. Es en la proximidad respetuosa cuando percibo la grandeza y la altura de un ser humano. Es como sujeto de pasión la única manera en que la cercanía del otro infringe en mí una fuerza, una violencia, una interpelación. Y en tanto sufro el padecimiento, que viene a mí por su extrema precariedad, puedo ser capaz de sentir su valor. *Sentir su valor* quiere decir sentir la fuerza de su presencia, o sea, percibir su dignidad. Y el término *dignus* significa merecedor de respeto y estima, dicho de otra manera, merecedor de atención.

Entonces, me pregunto si soy capaz de ver al otro –a cualquier otro– como alguien digno de mi atención. ¿Soy capaz de atender la inherente dignidad de un ser humano concreto? ¿Puedo sentir que todo nombre de pila es merecedor de mi escucha? Me pregunto si, en realidad, no seré yo quien es indigno de recibir la llamada del prójimo. ¿Soy merecedor de la oportunidad ética (*¿amorosa?*) que me ofrece su demanda de responsabilidad?

A menudo, mi arrogancia pedagógica es un ejemplo de la autocomplacencia en mis buenas intenciones y en mi heroísmo del “poder poder”. Pero la atención es una pérdida de tranquilidad y de dominio. La proximidad elimina la seguridad. Atender es estar en un especial estado de inquietud. Una inquietud que busca el cuidado de sí y de los otros. Convirtiéndome en alguien más sensible, atento en tanto vulnerable. Pierdo mi lugar, mi investidura de “educador”, la rigidez de mi papel. La atención funda una proximidad que piensa el juego de la distancia; porque no hay medidas ideales, tengo la necesidad de hallarlas cada vez.

Para Lévinas (1987:142-148), «la proximidad no es un estado, un reposo, sino que es precisamente inquietud, no-lugar, fuera del lugar del reposo. [...] En el acercamiento yo soy de golpe servidor del prójimo, siempre ya demasiado tarde y culpa-

ble de este retraso». La proximidad de la atención es recepción y no intervención. Disciplina de humildad que da acceso a lo que permanecerá como incomprensible o, incluso, como inconcebible. Y lo inconcebible, según Simone Weil, es la realidad de un ser humano en su pureza. Realidad que al ser inconcebible por el pensamiento, su comprensión no solicita de nosotros otra cosa más que confianza. Una humildad capaz de consentir que la mirada del otro caiga sobre mí imperiosamente.

La virtud de la humildad no es otra cosa que la inteligencia de la atención, dice Weil (1994:95). Por eso la atención es afirmación y amor y no voluntad. Porque devuelve al otro la plenitud de su realidad. Devuelve al otro la entereza de una realidad cuyo respeto excluye la totalidad de mi saber. *Respeto* que es conciencia de mi finitud y de la distancia entre nosotros. De que soy limitado y mis acciones son provisionales. Por tanto, respeto para no fagocitarte con la interpretación ni diluirme afectivamente contigo. Respeto para no invadir lo real del prójimo. Respeto para proteger sus deseos de los míos.

La enseñanza no debería tener otro fin que el de hacer posible la existencia de un acto como ése mediante el ejercicio de la atención. Todos los demás beneficios de la instrucción carecen de interés (Weil 1994:91).

Del latín *respectus* se lo debemos al verbo *respicere* cuyo significado literal es “remirar”, pero también “mirar atrás”, “mirar con atención” y “tener en consideración”. De la misma raíz *specere* derivan las palabras: mirar, contemplar y observar. El respeto sería entonces el efecto de una mirada atenta que tiene especial consideración hacia alguien o algo. Una mirada que ve hacia atrás, o que mira dos o más veces; porque asume que la primera mirada está manchada –y mancha–.

La primera mirada es la del prejuicio, la de la voluntad y la de la idea de “normal”; por tanto, mirada que disminuye al otro y viola su intimidad. La segunda mirada –la tercera, la cuarta y

demás— son las del cuidado y el recibimiento. Esfuerzo paciente que se deja decir, la segunda escucha es la del refrenamiento de la intencionalidad. Si bien se escucha, si bien se mira, se descubrirá lo digno de ser tenido en consideración (Esquirol 2006:66).

Dice Weil que el aprendizaje de la atención nace en la experiencia de la desdicha, de la adversidad. Es en el contacto con la necesidad donde comenzamos a mirar con atención. La facultad para ponerse a la escucha del sufrimiento es cosa muy rara y muy difícil. Dirigir una mirada limpia hacia lo frágil es casi un milagro, pero es indispensable. «La plenitud del amor al prójimo estriba simplemente en ser capaz de preguntar: ¿Cuál es tu tormento?» (Weil 2000:122). La precariedad fundamental no tiene en este mundo mayor menester que la presencia de alguien que le preste atención. Una atención que, para ser tal, precisa que el Yo se vacíe de todo contenido propio para recibir —en su inasequible realidad— la singular circunstancia del otro.

En este sentido, la verdadera atención entraña padecer una modificación de sí. La conversión hacia lo escuchado y lo mirado supone una experiencia de diferenciación hacia lo otro que hay en uno mismo. Cabe despojarse de nuestro señorío imaginario del mundo y asumir la condición de esclavo (Weil 1994:37). Vaciamiento de la voluntad y del propio deseo, suspensión de las intenciones. El esfuerzo de la atención no es muscular ni cognitivo, es una espera paciente sin objeto, una fe desprovista de finalidad. Simone Weil dice: en Dios no se cree, a Dios se le espera. Por correspondencia: en el otro no se cree, al otro se le espera.

El esfuerzo activo resulta ineficaz, más bien la atención pone en juego la capacidad de soportar y de sufrir. Es creadora en tanto se moviliza a partir de un renunciamiento al poder y al saber sobre el mundo (Weil 1995:30-31). Es el desapego hacia las cosas y las imaginaciones lo que deja el pensamiento disponible, la escucha vacía y la mirada limpia para acercarnos con tacto a la fragilidad y la necesidad de una criatura.

Ya que no pretende satisfacción personal alguna, el desapego es gesto inactivo. Al deshacerse del imperio del interés indivi-

dual –y su soberbia–, el desapego duele porque se vive como una negatividad (Weil 1994:64). Una negatividad que desplaza mis deseos del centro para colocar no sólo la desdicha del otro sino también el consentimiento en la separación. La experiencia de la negatividad, el “no” dicho al Yo, instala la esperanza en la espera. Y lo que espera la atención es el advenimiento del niño, la buena nueva que porta todo recién nacido.

Mirar y escuchar aquello que muestra una infancia exige este modo de consentir la pureza de su manifestación. «Lo que suele llamarse voluntad es algo análogo al esfuerzo muscular. El esfuerzo muscular realizado por el campesino sirve para arrancar las malas hierbas pero sólo el sol y el agua hacen crecer el trigo» (Weil 1993:159). Dejar que el niño me diga algo que no sabía, me pida algo que no podía, me revele algo para lo que carezco de palabras. Dejarlo librado de mis apegos intencionales y confiar sin condiciones en la espera de su llegada como un acontecimiento extraordinario. Y en ello podremos encontrar alegría, pero nunca placer, diría Weil. Pues la razón busca huir del contacto con la fragilidad por medio de la reflexividad y la imaginación, porque la experiencia de lo frágil es una experiencia dura y rugosa.

El esfuerzo que un educador debe realizar es un esfuerzo de atención, pero un esfuerzo absolutamente distinto a lo que comúnmente se le llama esfuerzo. Consiste en mantener la mirada y la escucha orientada hacia la vulnerabilidad, volverla a dirigir a ella cuando se aparta, aplicarla en cada instante con toda la intensidad de que se es capaz (Weil 1995:31). Pues la parte mediocre de mí mismo –casi todo lo que soy– se siente condenada a muerte por esta orientación de la mirada hacia la alteridad. Se resiste porque no quiere dejar de ser el centro. Teme morir con un temor más violento que el suscitado por la cercanía de la muerte física. Se defiende inventando mentiras y especulaciones, se rebela tratando de controlar el mundo que le rodea. Todo para desviar la mirada de la fragilidad esencial, para distraer la escucha de la interpelación de un rostro.

El amor apunta al Otro, lo señala en su debilidad. La debilidad no indica aquí el grado inferior de un atributo cualquiera, la deficiencia relativa de una determinación común a mí y al Otro. Anterior a la manifestación de los atributos, califica la alteridad misma. Amar es temer por otro, socorrer su debilidad (Lévinas 2006:266).

Y amar es, también, alegrarse por el otro, celebrar su potencia.

El esfuerzo de atención de un educador percibe y ampara aquello que está más allá del *ser* del sujeto. Lo que ve y lo que oye el educador excede cualquier representación mental que pueda fabricarse del otro. No esfuerzo voluntarista, que sigue siendo una ilusión de omnipotencia condescendiente; sino una sensibilidad anterior a la sensibilidad misma. Disposición pasiva hacia el contacto con la dañabilidad (Butler 2010:15) de una criatura.

Debido a la mediocridad que hay en mí, la facultad de cuidar a alguien no emerge de mí mismo sino de fuera del Yo. No es el Yo el que cuida como no es lo que soy quien atiende. Ambos gestos son posibles en la medida en que estoy orientado hacia el niño y él me sustrae de lo que soy. Su ruego me fuerza a dar más y otra cosa de lo que puedo dar. El niño me da el sentido de mi presencia porque su rostro me da una orden. Me da una orden que me desordena para ordenarme como conciencia responsable.

En el encuentro con el recién llegado, quien responde no soy yo sino *el otro en mí*. La llamada del niño me convoca a ser de otro modo que el del *ser* (Lévinas 2003:46). Invoca mi deseo de estar a la altura de su necesidad. En ello, el niño es un maestro para mí, porque me enseña a hacer el bien. Me da la oportunidad de resistir la tentación de hacer el mal. Pues a través de la fragilidad tampoco es *él mismo* quien se expresa sino lo que está más allá del *ser* que es. Lo que muestra un niño es más grande de lo que puedo abarcar con el pensamiento. Responder de él significa aspirar a ser de otro modo que el del ser. Respondo a la altura

del recién llegado desde una vocación y aspiración de altura (Lévinas 1977:136).

Y es que el prójimo es mi hermano porque estoy ligado a él por un voto que no he hecho yo sino algo anterior y más grande que yo a través mío. El bien real no puede venir nada más que atendiendo desde fuera de mí mismo (Weil 2001:238), igual que yo no puedo hacer el bien sino saliendo de lo que soy. La atención no es una actividad introvertida sino una inmovilidad extrovertida. No puedo esperar al otro dentro de mí, salgo a esperarlo fuera de lo mismo de mí. Dentro de mí sólo caben mis creencias y mis anhelos, no hay espacio para recibir la otredad. Para esperar la revelación de una infancia debo salir de las seguridades, las firmezas y los planes de mi Yo. Al dejar a un lado mis expectativas puedo pensar, con una ternura infinita, la manifestación de la existencia de un niño (Weil 1995:30).

Entonces, el don gratuito del bien tiene lugar a condición de la experiencia de una pérdida de algo propio. Es decir, de la destrucción de una parte de la falsa plenitud que hay en mí. El recibimiento de la acogida implica, por eso, un vaciamiento que me incomoda. Me incomoda en mi autocomplacencia, desgarrar mis buenas intenciones, para ser capaz de ver algo de la realidad. Desgarro a través del cual salgo a recibir al otro, desgarrar por el que entra el bien del otro. La exterioridad no es la negación de uno, sino la llegada de una maravilla (Lévinas 1977:297).

El bien que trae el respeto a una criatura tiene que ver con su fragilidad. Por su vulnerabilidad, lo trato con palabras y gestos contenidos y solícitos. La mirada y la escucha atentas se orientan hacia esta vulnerable fragilidad tanto para no herir como para no hurgar en las heridas no cicatrizadas. No sólo del daño físico sino de las llagas y del duelo del alma proceden también el llanto, el desaliento y la aflicción (Esquirol 2006:128). La posición desde la cual estas realidades se ven en la grandeza de su interpelación es: la *humildad*.

Desde abajo veo la altura con la que un niño se muestra en la infinitud de su rostro. A ras de suelo su cuerpo aumenta de tamaño y se distinguen mejor los detalles de su singularidad. En la

horizontal de la tierra (*humus*), y en la proximidad, aprecio la elevación de las cosas y las personas del mundo. Me doy cuenta del significado del respeto cuando admiro el esplendor y la profundidad de un ser humano. Ni por encima del hombro ni como categoría temática, sino como la concreción de mi responsabilidad para con él (Lévinas 1977:213). La posición de la humildad consiente una atención sabiamente inocente, me permite escuchar y mirar como por primera vez.

En la relación educativa, la humildad funciona respetando el misterio irresoluble en el cara a cara con una criatura. Mantener los pies en el suelo me pone en contacto con el peso de la precariedad de toda vida humana (Butler 2010:29). Extrañeza y asombro como un niño que al levantar los ojos lo ve todo más grande que él. Humildad y respeto como disposiciones que, en relación a la exuberancia del mundo y la dignidad del alma, consienten la incompetencia de los conceptos intelectuales.

VII

DESEO, LÍMITE Y LEY EN EL LENGUAJE

Una taza de plástico vuela dibujando un arco en el aire y cae en el lavabo del aula. Rebota con ruido estrepitoso y sale despedida hasta los pies de Jorge. El niño recoge la taza del suelo y vuelve a lanzarla en un tiro oblicuo hacia el lavabo. De nuevo el estallido del plástico contra el mármol. Repite la misma acción cinco o seis veces y, entonces, dice:

JORGE: Quiero canastarla.

La maestra regresa de acompañar a los niños al comedor y observa lo que sucede. Toma la taza de las manos de Jorge y la coloca junto a las demás en los ganchos destinados a tal uso.

JORGE: ¡Dámela! ¡Que quiero canastarla!

MONTSE: No. Las tazas no son para jugar, son para beber.

El niño comienza a llorar con una rabia que aumenta progresivamente.

MONTSE: Si quieres lanzar y encestar puedes ir al patio con un pelota y la canasta de baloncesto. Si quieres estar en el aula has de respetar esta norma.

Jorge se deja caer al suelo, se estira y expresa una fuerte angustia, dando patadas al aire y arrastrándose a empujones con las manos.

La maestra se acucilla cerca del niño; permanece en silencio, a su lado. Espera unos minutos dándole, verbalmente, permiso para soltar su malestar.

MONTSE: Venga cariño, tu mamá no tardará en llegar. Vamos a quitarte la bata y a ponerte el abrigo.

JORGE: ¡No, no! ¡Quiero canastar la taza! –grita con la cara roja y la frente sudada.

MONTSE: Ya está bien, Jorge. Vamos a levantarnos y ponerte el abrigo.

Para levantar al niño del suelo, la maestra lo toma con mucha dificultad. Jorge se resiste. El aire se lleva algunos puñetazos y una mesa recibe un par de puntapiés.

MONTSE: ¿Has visto la rabia que tienes? –dice mientras se queda junto a él para evitar que se haga daño.

Jorge llora y da gritos que no articulan palabras reconocibles, parecen llanto, desahogo. Montse se acerca de apoco, le pone las manos en los hombros y luego en la frente, secándole las gotas de sudor, acariciando su pelo. Así pasan más de cinco minutos y el niño va serenándose. (Nota de campo 05/04/2016)

¿Cómo experimenta un niño la relación con «lo que no puede»? ¿Qué significa, para una subjetividad, el encuentro con el límite? ¿Cuál es su sentido pedagógico, o, qué limita el límite?

Los límites forman parte de la vida como *contacto* con ciertas zonas no traspasables (Lévinas 1993:84). Las situaciones límite son umbrales irreversibles que, a menudo, nos afligen y desesperan. Cuando aparecen, queremos evitar la tensión que llega como experiencia de la fragilidad. De pronto, el propio vivir se revela provisional, precario en su bagaje. El propio poder se ve subordinado a la contingencia, «no poder» nos desvela en una atención incómoda. Según Emmanuel Lévinas (1977:222), padezco mi finitud como «presencia de la humanidad en los ojos que me miran», tensión conflictiva por el cuidado de sí, de los demás y del mundo. Por eso lo limítrofe es el momento del hilván, del lazo, con lo otro. Límite es choque con la diferencia del otro, pero también, con la propia diferencia. Alteridad del otro en el Mismo que emerge en el acontecimiento de lo imposible: «el poder del Yo no franqueará la distancia que indica la alteri-

dad de lo Otro» (Lévinas 1977:62). De ahí que el límite nos pregunte por nuestra conciencia y, acerca de ella, nos ofrezca pistas para un sentido. Pues si el límite forma parte de la vida, el límite da a la vida una forma. En tal caso, hacer frente a la situación límite es tener la oportunidad de dar a la existencia una dirección. La imposibilidad del Yo de absorber la alteridad, de participar en un mismo concepto, señala la posibilidad de un *trascenderse* a sí. «La relación con el otro cuestiona la brutal espontaneidad de mi destino inmanente, introduce en mí lo que no estaba en mí» (Lévinas 1977:217).

¿Podría entenderse la *ek-sistencia* como *estar en el límite* y lo humano como *ser límite*? Si el límite es legible como zona de vulneración, entonces, el límite implica la necesidad del lazo. Es decir, unión que cobija y nos lleva hacia *ser de otro modo*, dice Lévinas (1987:213): un «yo abordado a partir de la responsabilidad para-con-el-otro es *desnudamiento*, exposición a la afectación, pura susceptión». Proximidad del uno y del otro en una implicación totalmente distinta a la del compromiso; asignación enigmática que nos reúne en la búsqueda de escucha y comprensión. El contacto limítrofe de la alteridad nos pone fuera de nosotros mismos, inaugura la situación vulnerable e intrigada de la existencia (Lévinas 1987:134). La persona es límite y por tanto es lazo, vive enlazándose con otros y con lo otro mediante el lenguaje y el pensamiento. Estar limitado conlleva una demanda de abrigo y de luz dirigida a los demás. Estar limitado significa ponerse en movimiento, o sea, búsqueda inacabable de sentido. Por eso el límite no sólo hace referencia al final de algo, sino también, al acontecer del comienzo de otra cosa.

Los límites son puntos de apoyo necesarios para orientar la capacidad de vivir en el mundo. Son los contornos de un puzzle, sin los cuales, sería imposible componer pieza por pieza un cuadro con sentido. Son las orillas que encauzan el agua del río, sin las cuales, el agua se desborda y el río desaparece. Según Rebecca Wild (2006:56), en la experiencia del límite desarrollamos nuestra estructura subjetiva. Subjetividad que es acontecimiento de *lo otro* que desarma al Yo y lo expone (Lévinas 1987:100).

En el encuentro con la exterioridad es donde configuramos nuestra realidad interna. En ese encuentro, los límites son imprescindibles para llegar a actuar con libertad. Una libertad que requiere unas fronteras que protegen al niño –y al mundo– de su impulsividad. Sin embargo: ¿qué sucede cuando un niño no ha tenido ocasión de estructurar unos contornos en su organización interna? ¿Cómo ofrecerle modos de ordenar su manera personal de manejarse con sus impulsos?

«Los niños –y naturalmente también los adultos– que nos causan preocupaciones o que son objeto de queja, en el fondo sufren una falta de libertad» (Wild 2006:57). De ahí tomarse “libertades” que no les corresponden, superar los límites de los demás y desatender los suyos propios. Niños y adultos que, en esa debilitada libertad, se sienten angustiados y desorientados. Libertad *fragilizada* por la privación de un continente simbólico que contenga su existencia. Unas referencias que asistan y guíen al niño para entrar al mundo desde la claridad y el cuidado.

La introducción de la singularidad de una infancia en la pluralidad del mundo pasa por el aprendizaje de lo imposible. Aquello que lo diferencia de lo otro y le permite construir un «yo en el mundo». Aquello que asume como «no poder» y le permite conocer su poder. El límite funciona como frustración del *impulso hacia todo* propio de la naturaleza (Recalcati 2016:87). Pero no una frustración excesiva que acabe agotando o desalentando la capacidad deseante. Sino una dosis adecuada de frustración que, al separarlo de lo Mismo de sí mismo, despierte su deseo de alteridad. La aparición en uno del *deseo de otro* es lo que, según Emilio Lledó (2005:107), construye –de lo animal– un mundo humano.

MONTSE: Es tanta la rabia que tiene, que no le vale nada. Ni jugar con sus compañeros, ni pintar o relajarse, ni concentrarse en una actividad... Tiene que ser una acción más fuerte que le ayude a sacar toda la porquería que lleva. Que no sé cómo se le ha alimentado con eso. ¿De dónde sale esta pena tan

grande que tiene? Es que si está enganchado en esa pena el niño no está bien y no es libre. Ellos necesitan herramientas para vivir. Y límites para aprender a regularse y conocerse y vivir tranquilamente con los demás. Pero si en casa no han tenido estos límites, pues ya has visto, están enganchados en su pena. (Conversación en el aula 05/04/2016)

Los límites no sirven para inculcar obediencia; no son instructivos en sí mismos. Cuando el grande los marca atendiendo la experiencia sentimental del pequeño, sirven de orientación. En un espacio de vida tranquilo y respetuoso, los límites nos proporcionan la facultad de estimar nuestras fuerzas (Wild 2006:48). Regulaciones estructurantes que el niño subjetiva como conciencia de sí y de lo otro. En la escena narrada, Jorge quiere encestar la taza en el lavabo del aula, pero: ¿cuál es el deseo que se expresa ahí? Si el *significado* es la interpretación – la traducción– que hace la conciencia de un *significante* inconsciente (Lacan 2010:206): ¿el significado (la petición, la querencia) y el significante (la necesidad, lo ausente) se corresponden, son coincidentes? Tal vez la maestra discierne que Jorge está sustituyendo, con una «acción más fuerte», una carencia propia de su desarrollo humano. «La rabia y la pena que tiene» serían, quizás, expresiones de una sensación. Sensación de cierto abandono en la solitaria intemperie, es posible: reclamo de amor por *estar* originalmente *partido* (Lledó 2005:108).

Ya no son sólo las palabras las que andan perdidas por el mundo, buscando quien las ame y las sepa interpretar, sino que somos nosotros mismos, nuestra corporeidad y personalidad, nuestro ser, el que se hace visible como símbolo maltrecho, como apariencia perdida, como «fenómeno» que ha de ser *salvado*. Desear ocurre [...] cuando no se puede vivir plenamente, humanamente, sin unirnos con alguien. El deseo es, pues, la búsqueda de la perdida unión (Lledó 2005:107).

Hay un desorden esencial, un «no saber» en el fondo del deseo, que nos mueve a buscar las huellas de la forma original (Lévinas 1993:127). Después de la *pérdida primordial* surge la necesidad de completarse, la cual provoca una tensión. Estar partido, estar limitado, es estar tanteando las huellas de la memoria y los senderos del presente. Puesto que el ser fracturado es insuficiente, anhela ligar su límite al límite del otro para estabilizar su frágil existir. En tanto *ser simbólico*, su palabra necesita de la otra mitad del diálogo y la interpretación para realizarse (Lledó 2005:109). La ligadura con el mundo humano compensa nuestra imposible autarquía. Hilván que se hace presente por la mediación de *Eros* (Lévinas 1993:132). El amor es deseo que tiene por causa el ser simbólico, es decir, el *ser límite* es la génesis del deseo.

El carácter de “fragmento” de la palabra manifiesta su reclamo de un escuchante: otro ser simbólico donde encontrar la imprecisa mitad perdida. El deseo ocurre porque no hay vida vivible sin estar enlazada con alguien (Lévinas 1993:46). No obstante: ¿qué sucede si un niño vive su palabra atenazada o rechazada por la presión, las dificultades o las inercias familiares? ¿Cómo acompañar la indigencia de su lenguaje en el curso hacia la socialidad donde su discurso sería reconocido? «El mundo afectivo que enlaza tantas interpretaciones, y adorna y fecunda los lazos sociales, nos envuelve también en la violencia», dice Lledó (2005:112). Cuando la palabra del niño se pierde en un entorno social invivible, el deseo de amor se apaga en un continuo vagar en soledad. Cuando los lenguajes de sus mayores han encerrado al niño en una jaula de hierro, su *estar partido* queda sin la compensación simbólica del otro (Lledó 2005:113). Ante la inconsistencia de unos adultos que garanticen una traducción solícita, el cuerpo manifiesta una desesperación.

Toda palabra es *pieza partida* que necesita ser reconocida por el lenguaje fracturado –limitado– del otro. Cuando el discurso del grande se desentiende de completar el discurso del pequeño, su palabra se extingue y el deseo se reduce a instinto (Lacan

2010:205). Energía libidinal desregulada (Lacan 2010:264) que la maestra limita: «*no te dejo lanzar la taza*» y abre camino hacia otro lugar donde realizar el deseo: «*si quieres encestar, hay pelotas y canasta en el patio*». Representa una norma que el niño vive con dolor y consecuente protesta, ¿cómo acompañarlo en la emoción traumática del límite? Montse se queda al lado de Jorge, amparándolo en su experiencia de lo imposible. Acompañando el duelo que el niño vive de una parte de sí mismo, la pérdida del impulso hacia todo propio de la naturaleza (Recalcatti 2014:29). En tal caso, se trata de no intervenir desde la impaciencia o el enojo sobrepasado. De sostener el límite y al niño, a la vez, sin cancelar sus sentimientos con explicaciones o justificaciones innecesarias. De encarnar la palabra tierna y cariñosa, pero firme y clara, de un lenguaje que es cálida morada para el niño. Aún así los límites son dolorosos, nos dice Wild, pues nadie choca contra una pared sin hacerse daño:

En particular, niños con un viejo dolor –causado quizás por un nacimiento difícil, por enfermedades, por un entorno o por un tratamiento inadecuados– a través de vivencias límite rápidamente toman contacto con sentimientos dolorosos guardados y tal vez se desahogan primero vociferando o gritando. Si aun así el límite permanece fijo y el adulto no invalida los sentimientos del niño con explicaciones, éste, gracias a la presencia adulta que proporciona seguridad, puede estallar en un lloro desgarrador que disipe viejas tensiones (Wild 2006:93).

¿Lo hago desde un esfuerzo de coherencia y una presencia afectuosa, o lo hago cuando ya he perdido la paciencia y por tanto desde el enfado y el reproche? Según Wild (2006:47), «en lugar de muchas palabras lo que el niño necesita es un adulto que acepte su dolor, que no quiera intentar desviar su atención o enseñarle, que le deje llorar o protestar sin disuadirle de sus sentimientos ni de sus pensamientos». Favorecer un recorrido por el que Jorge pueda detenerse ante la impotencia y enfrentarse a la

norma, para elaborar su potencia como sujeto deseante (Lacan 2015:476). ¿Con qué de la cultura podría el niño ligarse para, así, desligarse de la pena y la rabia que lo enganchan? ¿Qué del mundo ofrecer para que su deseo pueda enlazarse y salga, así, de su fijación imaginaria? ¿Cómo aplazar la satisfacción que Jorge encuentra tirando la taza en el aula, para orientar su atención a lo otro y los otros?

La maestra redirige al niño a un entorno preparado para la expresión de su energía, su deseo es canalizado hacia un marco normativo capaz de realizarlo (Wild 2006:20). Marcar un límite con respeto implica que respondo a la demanda de una criatura, comprendo que el deseo es una búsqueda que pone en movimiento los recursos del sujeto. Búsqueda que debe vehiculizarse mediante el cuidado y la atención hacia las cosas y las personas. No ignoro o desprecio el empuje de esa búsqueda, tiene valor en su desarrollo, mi responsabilidad es orientar su sentido hacia lo humano (Lledó 2005:135). En la escena narrada, Montse parece guiar a Jorge a un lugar donde actualizar su potencialidad sin dañar ni dañarse. Lo que no puede hacerse en el aula, sí se puede y es bienvenido en otro lugar. La necesidad del niño es acogida por un orden simbólico donde inscribirse y pertenecer habitando junto a otros (Bárcena 2014:153).

El límite no es agradable para el niño, sin embargo, apoya sus capacidades y habilidades cuando responde a una necesidad de regulación interna. Cuando responde a la formación del sentido de *medida* y de *moderación*: modulaciones personales de la relación con los otros, con el contexto y consigo. Según Philippe Meirieu (1998:86), nadie es del todo autónomo, nadie es un ser suficiente ni se basta a sí mismo, la progresiva construcción del «yo en el mundo» se funda en vínculos heterónomos. Son los otros y la cultura lo que nos salva del infierno de lo igual de nosotros mismos; aunque algunos otros y algunas intenciones pueden hundirnos en la miseria de su buena conciencia (Bárcena 2014:26).

El educador pone freno a las pulsiones con las que la vida se deshumaniza para inaugurar vías por donde pueda emerger el

deseo y el esfuerzo por la alteridad. Nos dice Freud (1992:60): “las pulsiones vitales acarrear consigo estados de tensión cuya resolución es experimentada como placer; el principio de placer parece estar directamente al servicio de la pulsión de muerte”. Por tanto, limitar el placer egológico produce, a la contra, nuevas derivas en el repertorio de recursos de un sujeto. El niño padece el impasse de una decisión al confrontar el hecho de que su libertad significa responsabilidad para con el otro (Lévinas 1987:52). “Si quiero estar en clase he de respetar las normas, si quiero jugar a encestar tendré que salir al patio”. Lo cual supone que, desde muy temprano, se establezcan leyes y prohibiciones. Reglas que sólo tendrán sentido pedagógico si, por otra parte, autorizan a otra cosa y si el niño así lo experimenta (Meirieu 1998:82). Entonces, esas normas son la condición de su libertad en un espacio de seguridad física y afectiva. La criatura intenta nuevos aprendizajes sin preocuparse de su torpeza, porque siente que hay alguien ahí que no la dejará sola. A la hora de limitar la satisfacción de una pulsión (tendencia frenética por regresar a la paz de lo inorgánico) se ha de ofrecer, a la par, un buen lugar donde el niño pueda materializar su energía. De lo contrario, una excesiva frustración conlleva un dolor con el cual, quizás, no esté preparado para manejarse.

El educador no abandona al niño a sus circunstancias, reduciendo su experiencia a los encuentros casuales que pueda tener. Sino que acompaña al niño asociando sus interrogantes con la cultura humana, introduciéndolo en la herencia (Bárcena 2012:73). El educador es aquel con quien el niño puede intentar confrontaciones e intercambios y en ello descubrir la semejanza que le permitirá escapar de su soledad. El educador es alguien que reconoce la semejanza en el niño más allá de las inevitables diferencias. Por eso el niño encuentra en el educador un lugar donde descansar y configurar su propia conciencia. El encargo del educador es componer un continente cultural para el recién llegado y, por un tiempo, ayudarlo a que se mantenga en él en pie (Meirieu 1998:85). Las criaturas que no disfrutan de este tipo de espacios y referencias donde habitar subjetivamente, ni

disponen de una autoridad adulta significativa, se verán reducidas a una huida hacia delante. «La única alternativa posible al hundimiento es, entonces, la violencia, porque sólo por la violencia se puede, cuando no se tiene ni espacio ni referencias, mantenerse todavía en pie; permite proyectarse hacia un futuro, existir al menos a ojos de aquél a quien se agrede» (Meirieu 1998:84).

1. SER LÍMITE VIVIENTE

Las nociones *lazo* y *enlace* vienen del latín *laqueus* que significa nudo o liga, su raíz onomatopéyica *l* (más vocal) designa el gesto y el sonido de la lengua en la experiencia lactante del amamantamiento. Lamer o saborear la leche es el acto en que se expresa el amor del deseo satisfecho en la relación de dependencia materno-filial. De ahí la descendencia indoeuropea del racimo **leubh* (amar, desear) que irradia la idea de alabanza en aquella persona que es loable: agradable y de confianza. No en vano, de la misma fórmula fonética *l* de lazo (*laqueus*), leche (*lac*) y lamer (*lei*) derivan *love* en inglés, *Liebe* en alemán o *liefde* en holandés: amar vivamente; y también *lipto* en griego, *lioef* en anglosajón y *libido*: desear con intensidad.

¿Y si el mismo término *lamer* estuviera vinculado con *limes*, con límite? Entonces la mama de la madre es el primer límite y el momento en que su significado de *separación* confluye con el de *alimento*. El límite de la mama es el lazo con la alteridad preliminar donde uno se nutre del Otro (de lo otro) inspirando el campo semántico que nos traerá la maduración y la transformación: el límite es “lugar de alimento” que permite el porvenir de la *formación* y el devenir *otro modo de ser*. De hecho, es curioso que en el vocablo análogo *limitrophus* encontramos una hibridación entre el latín *limitis* (linde, confín, borde) y el verbo griego *tropheo* cuya raíz **trepho* quiere decir “nutrir a”, “alimentar a”, “guarnecer a” o “sustentar a” lo que indique la primera palabra. De nuevo: lo limítrofe es la zona del alimento; donde el alimen-

to se extiende, ya en sentido amplio, a los afectos, los efectos y las acciones de la relación con el mundo.

MONTSE: Quiero decir, educar es eso, primero y fundamentalmente. Es un poco ir aprendiendo a caminar hacia los aprendizajes del currículum. Pero hay cosas aquí, que veo que han de pasar antes que otras.

Por ejemplo, el mes pasado nos pasaron las competencias y los conocimientos básicos que han de superar. Y yo me pregunto: ¿lo más importante son las competencias básicas? ¿Alguien se ha preguntado si los niños están bien? ¿Alguien se ha preguntado cómo están los niños? No. Preguntamos por resultados. ¿Y cómo se sienten? ¿Cómo viven la escuela?

Dicen que hay muchos niños que están atendidos por servicios, por la psicología, por otras terapias... o que se les da alguna medicación. Pues para mí, si necesitan terapias es que las competencias básicas no pueden salir bien. Porque son cosas del afuera del niño. Y para mí es más importante el interior del niño. Para que pueda moverse de dentro hacia fuera. Que salga desde su interior a encontrarse con el mundo.

Si están mal de dentro, qué les vamos a venir con las letras y los números. Si son cosas del afuera, un código que hemos creado sin los niños. Un código al que ellos, primero, han de estar en condiciones de poder acceder. ¿Qué no son más importantes como personas? Sus procesos de hacerse personas. La relación con la cultura, con el mundo y con los contenidos está aquí porque esto es una escuela. Pero la mirada yo la pongo en facilitar unas relaciones personales y unas condiciones primeras para el aprendizaje. (Conversación en el aula 08/04/2016)

Dice Montse que *«hay cosas aquí que han de pasar antes que otras»*, dándome a pensar que el educador oficia presentando

una *gramática*. Según Joan-Carles Mèlich (2010:17): «un juego de lenguaje, el conjunto de símbolos, signos, hábitos, ritos, valores, normas e instituciones que configuran un universo cultural». Un lenguaje que limita ciertas formas de interacción de los niños, para reorientar su deseo hacia relaciones de cuidado de sí y de los demás. Atender a «*cómo están los niños*» para ayudarlos a encontrarse en condiciones de interesarse y acceder a las tareas escolares. Por un lado, la criatura desarrolla sus capacidades y habilidades siguiendo un empuje interior de relación libre y creativa con el mundo. No repara en explorar, imitar y modificar para crear del desorden un orden propio. Y por otro lado, durante esos tanteos y recorridos en los que va en busca de un sentido personal de lo que vive, debe encontrarse con imposibilidades. Con los límites sociales y culturales en los que lo humano llega a realizarse en el sujeto (Lledó 2005:60). Es decir, debe aprender aquello que se puede esperar que acepten los otros, las costumbres, las normas del contexto y lo que conviene o no en cada circunstancia (Wild 2006:160).

En la escena narrada, considero que Montse intenta poner un límite con respeto: hay algo en lo que se juega en la situación de una presencia afectuosa, de una sensibilidad receptiva a la experiencia del niño. Me pregunto: ¿cómo hacer la mediación entre el malestar que «*mantiene al niño enganchado*» y la atención que lo pondría a interesarse por el mundo? Para Wild (2006:109), lo primero es no dejar al niño solo en el momento difícil del límite, cuando siente irremisiblemente dolor y posiblemente entre en contacto con un dolor antiguo no procesado. Si se siente acompañado y apoyado, tiene la oportunidad de desahogarse del dolor llorando.

Las señas claras de presencia atenta hablan por sí solas y sólo son confirmadas por las palabras adecuadas. Esto significa para el niño que realmente pienso lo que estoy diciendo, que estoy dispuesta a responder “en persona” del límite que he pronunciado. Los niños que siempre viven este tipo de límites se sien-

ten doblemente apoyados y respetados. Estamos aceptando que el límite les duele y que pueden expresar sus sentimientos, ya sea renegando o llorando. Al mismo tiempo, están experimentando que los límites son firmes y que no van a desaparecer ni con protestas ni con sollozos. Estos elementos les transmiten una y otra vez el mensaje de que les amamos, aun cuando no les permitamos hacer algo que les gustaría hacer (Wild 2006:109).

El educador encarna el límite, la mirada del niño cae sobre él como acusación ética (Lévinas 1987:183): está llamado a responder de su sufrimiento. El educador es símbolo del límite, su respuesta es siempre incompleta: débil, provisional e irreparable; aun con ello, está requerido a cargar con la vulnerabilidad del recién llegado. La claridad del límite que marca el educador, concierne y se asienta sobre la búsqueda personal de sentido pedagógico (Bárcena 2012:59): coherencia entre sentimiento y pensamiento, entre situación y discurso. La absoluta fragilidad de lo humano bajo el azar de lo imprevisto significa para el educador una exigencia ética de orientación (Bárcena 2012:75). Petición de contornos gramaticales donde el niño pueda fundar su ser como cuerpo del lenguaje. Reclamo de una *autoridad* desprovista de dominación: alguien responsable de transmitir no sólo un cierto orden moral sino también, al mismo tiempo, la facultad ética de quebrarlo y reinventarlo (Mèlich 2010:72).

«Soy yo quien no te permite tal cosa», Montse se coloca como *límite viviente* (Wild 2006:92) entre el niño y su poder ilimitado que parece conducirlo a no respetar nada –a no atender a nada, a no interesarse por nada–. Jorge gana un adulto ante quien enojarse y contra el que rebelarse. Un adulto con quien expresar su vulneración esencial con garantías de ser abrazado incondicionalmente. Una relación donde diferenciarse, dar cuenta de sí y empezar a componer una forma de vida (Mèlich 2014:180). La maestra no abandona al niño bajo el peso de una lógica *ontológica* impersonal, de un poder *total* desprovisto de cuerpo sensible, de una moral *sin otro* que no admite ninguna

duda (Mèlich 2010:48). Ella responde en persona del límite que marca, dicho de otro modo: el educador ha experimentado en sí esa misma regla, esa norma ha dado forma a su vida. En este sentido, el límite transmite el único mandato ético, según Lévinas (1977:272), una prohibición del homicidio semiótico: *no matarás*, pero antes: *no te matarás*.

Ser *límite viviente* implica que la palabra encarnada del educador produce la castración del goce autodestructivo en el niño. La *castración* quiere decir, según Jacques Lacan (1975:338), «que el goce debe ser rechazado para que pueda ser alcanzado en la escala invertida de la ley del deseo». *Sublimación* de la pulsión de muerte, freno de la satisfacción inmediata del solipsismo alucinatorio (Freud 1991:18) o protección de su vitalidad. Apoyo para la activación y el mantenimiento del deseo de saber que necesita la irrupción de lo extraño atópico para suscitar el interés (Han 2014:10). La vitalidad del deseo se presenta inhibida cuando, a una criatura, se le ha negado repetidamente la posibilidad de pensar y de sentir *partiendo desde sí*: orientación hacia «lo Otro» que abre la dimensión de su interioridad (Lévinas 1977:304). En tal caso, la familia y el entorno social pueden cometer la perversidad de fabricar a un niño en lugar de educarlo. Ignorando la responsabilidad de introducirlo y presentarle el mundo: preparar sus códigos culturales, disponer unas materialidades y mediar para su recibimiento (Bárcena 2014:95).

Fabricar a un niño y renunciar a su interpelación ética: su advenimiento substituye al Yo de mi centro (Lévinas 1987:182), es correr el riesgo de hacer de él un monstruo. Si es un monstruo es porque ha sido abandonado por sus mayores. Puede aprender muchas cosas gracias a sus cinco sentidos y a una variedad de encuentros, pero le falta lo humano esencial, dice Meirieu (1998:60): nadie se ocupa de su educación, nadie lo acompaña para entrar en relación con los otros.

Afortunadamente, nunca nada se concluye de una vez y para siempre, para lo humano del sujeto existe la posibilidad de la formación. La posibilidad de la transformación que requiere de

Otro capaz de sostener al niño. Capaz de mediar entre los huecos de su subjetividad y los signos y objetos de la cultura que le ayudarán a modificar su estructura interna (Lacan 2010:192). Nada se clausura definitivamente mientras haya alguien que repare esa caída inicial de una infancia, alguien que complete el ser partido que somos todos en origen. Mientras exista la oportunidad de elaborar significados que ofrece la educación y la relación con un buen entendedor (Lacan 2010:216).

El educador es símbolo de la *ley del lenguaje* sólo si ha asumido y asume sobre sí mismo el evento del límite (Recalcati 2014:35). Sólo mostrándose él mismo sometido a la *experiencia de lo imposible*, podrá vehicular la ley como acotación del Yo narcisista. Si no aceptara la prohibición del goce posesivo y la tentación de dominarlo todo, la gramática se reduciría a una imposición autoritaria. Para Lacan (2009:760), el educador será aquel que sepa combinar –y no oponer– el deseo del otro con el sentido de la ley. El educador no hace la ley sino que responde de ella, carga a su espalda con la función de límite. Es el respeto por la cultura lo que convierte al educador en tal. No se identifica con la titularidad de esta ley del deseo, puesto que está obligado a la pérdida de su soberanía sobre el otro. Para que el lenguaje pueda transmitirse, el educador debe aprender su propia limitación y albergar en sí el deseo de ser amado. Representar la ley será posible sólo si quien lo hace ha integrado en su corazón la lucha ética (Lévinas 1993:116) entre la *pulsión de muerte* (propio de la naturaleza) y el *deseo de otredad* (que hace lo humano). Actuar como portador de la palabra supone haber padecido la prohibición de predominar sobre los demás. Incorporar en sí la vulneración humana y admitir la fragilidad de la vida ante la contingencia, son los gestos precedentes que permiten otorgar a otro la cultura como fundamento del deseo (Recalcati 2014:39).

No sabe cuál es el sentido último del mundo, qué es, en última instancia, justo e injusto, pero sabe cómo mostrar a través del testimonio plasmado en su exis-

tencia que es posible –nunca deja de ser todavía posible– dar *un sentido* a este mundo, dar un sentido a lo justo y a lo injusto. [La tarea del testimonio] es la de transmitir el deseo de una generación a otra, la de transmitir el sentido del porvenir; no todo ha sucedido ya, no todo se ha visto ya, no todo se ha conocido ya. Heredar no es sólo recibir un sentido del mundo, sino que es también la posibilidad de abrir nuevos sentidos del mundo, nuevos mundos de sentido (Recalcati 2014:40).

2. DAR GANAS DE VIVIR

MONTSE: Porque en el fondo hay una parte de Jorge que no es eso lo que quiere. Pero el entorno, la presión, la mochila y todo, lo supera. Es una lucha consigo mismo. Y alguien ha de decirle “no, ahora yo te paro aquí, porque hay una parte de tu ser que tengo que proteger”. Estos son comentarios que a veces pienso que son como de adulto. Pero si siento que lo he de transmitir, lo hago. Porque siento que el ser en ese momento puede entender algo. O si no puede entender, que lo ha de escuchar. Siento que lo he de decir, puede que no para que lo entienda sino para que lo sienta. O puede que sí lo entienda, a su manera.

Porque si no lo hago es como si Jorge, Leonel, Javier o Lucio entraran en un proceso autodestructivo de su persona. Directamente. Pero hay una parte del ser que no está por su autodestrucción. Y entonces es protegerlos de ellos mismos. Es como hacer la protección de uno mismo. Hay la protección de ti mismo, y a la vez es este acompañamiento. Creo que el maestro ha de hacer este acompañamiento, si el niño está así, que es educativo.

Como cuando a Jorge le digo “basta, basta, ya está, estamos aquí, mírame”. Yo cuando miro a Jorge lo enraízo aquí con la mirada, lo bajo. No puedo darte una demostración científica de cómo lo bajo. Pero

si yo lo miro y lo tomo de la mano y le digo “Jorge, estás aquí, mírame, estás aquí en la clase, se ha acabado”. Porque soy su maestra no puedo permitir que se cuelgue en no sé qué galaxia que se va.

Porque eso que hace de dar vueltas y marearse es una manera de evadirse del presente. Es una negación de que está aquí. Una forma de desconectar, de irse.

Entonces cuando hago esto es un “stop”, es decir “Jorge, despierta, estás aquí, te gustará o no te gustará donde estás, pero estás aquí, por tanto la realidad es esta, hay una realidad física y es esta”. Y es “pam”. Es con la mirada porque es con la mirada donde voy. Yo siento que voy. Porque lo miro y lo miro. No lo miro normal. Yo siento que hay una parte de mi mirada que va hacia allí y lo estira y lo enraíza y dice “ey, estamos aquí”. Lo cojo de la mano y “basta, se ha acabado, no puedes perderte más porque no te sirve de nada”. Allá donde entra no le aporta nada. Presente. Ahora y aquí. (Conversación en el aula 29/04/2016)

La condición vulnerable de toda criatura demanda unos adultos que la ayuden a afianzar, poco a poco, unas capacidades que le servirán para desenvolverse en la dificultad y para construir sus propios saberes por ella misma (Meirieu 1998:23). Educar oficia, según Montse, «*protegiendo al ser del niño que no está por su autodestrucción*». El educador limita –diría Lacan (2007:253)– la satisfacción del goce mortal del programa instintivo para abrir al sujeto hacia nuevas formas de vinculación con el mundo.

Estos fenómenos apuntan de manera inequívoca a la presencia en la vida anímica de un poder que, por sus metas, llamamos *pulsión de agresión o destrucción* y derivamos de la pulsión de muerte originaria, propia de la materia animada. No cuenta aquí una oposición entre teoría optimista y pesimista de la vi-

da; solo la acción eficaz conjugada y contraria de las dos pulsiones primordiales, Eros y pulsión de muerte, explica la variedad de los fenómenos vitales, nunca una sola de ellas (Freud 1991:244).

La palabra de Montse es “ley de la hospitalidad” que baja a Jorge a la tierra, por así decir, de su cielo de fantasía (compulsión de repetición como goce que mortifica su deseo) (Lacan 2008:41). El tacto de la maestra funciona como contacto con lo exterior de su carcasa narcisista. Lo saca del influjo de la presión de su contexto y lo enraíza al momento presente: «*Ey, estamos aquí*». Para despertar la atención a lo escolar, hace falta encender el deseo de conocimiento. La enseñanza podría definirse, dice Daniel Pennac, como una lucha contra el *pensamiento mágico*, acabar con él para que suene, en cada curso, la hora del despertar. «Aquel pensamiento que, como en los cuentos de hadas, nos hace prisioneros de un presente perpetuo. Acabar con el cero en ortografía, por ejemplo, es escapar del pensamiento mágico. Se rompe un maleficio. Se abandona el círculo. Despiertas. Pones un pie en lo real. Se ocupa el presente de indicativo, se empieza a comprender» (Pennac 2008:143).

Quizás, Jorge se agazapa en la galaxia de su pensamiento mágico como un modo de sobrevivir ante la prolongada privación de límites firmes, claros y respetuosos. Un contorno de referencias simbólicas que le aportarían la seguridad –física y afectiva necesaria– para salir del obcecado fondo de su hechizo y aventurarse por los inexplorados senderos de la realidad. Dada la frustración de este legítimo requerimiento de contención, no es que el niño se evada de lo real perdiéndose en su imaginación (Freud 1991:239), sino que el niño vive un duelo de algo que nunca tuvo: los trazos de un lenguaje con el que dibujar su silueta en el paisaje. Tal vez el niño recurre a su fantasía, no porque allí encuentre esa palabra ausente del Otro, sino porque allí es donde él se vuelve ausencia para sí mismo. “No estar” como una manera de sentir una ilusoria protección ante lo inestable del exterior y frente a la desconfianza de sus mayores. “Si no estoy

aquí, si me escondó en mí mismo, no necesito nada y por tanto no sufro frustración alguna”. El niño queda sometido al imperativo de gozar narcisista e inhibido del conocimiento de sus capacidades de imbricación en la cultura (Freud 1991:203).

No es que Jorge busque emociones fuertes y movimientos agresivos para recibir la atención que necesita, sino que agitarse es también una forma de “no estar”. Mutismo de quien cuyo impulso no ha sido am/parado en/por el lenguaje de Otro y no ha padecido el desprendimiento subjetivo, la partición de su *ser* provocada por la colisión de la palabra en el aparato psíquico (Freud 1991:144). La cual le permitiría cifrar su necesidad vital mediante símbolos gramaticales, dicho de otro modo, vestir su *significante* con los significados en el orden de un vínculo social (Lacan 2008:68). “No estar” o “estar ausente”, tanto en su imaginación como en «*su rabia y su pena*», puede ser el modo en que Jorge logra satisfacer su pulsión. El niño obtiene placer inmediato en lo único que puede controlar: gozar de su pensamiento mágico. Objeto incestuoso que lo lleva a mortificar su deseo y destruir lo extraño que le rodea (Freud 1991:118). Impulso desregulado que lo aísla, lo aleja, de los otros y de los medios culturales que provee la escuela.

Parece que la mirada de Montse tiene el poder de interrumpir el destino natural con el que Jorge tiende a sucumbir bajo la ausencia del Otro de la confianza incondicional. El gesto de la maestra: «*no, ahora yo te paro aquí*», opera como castración del placer que el niño obtiene en su pulsión (de muerte). La palabra de Montse suspende el plegarse del niño a su pensamiento mágico (objeto fantasma) con el que suple su ser partido. Gesto que deja en Jorge un vacío disponible para que la energía libidinal – *Eros*– (Freud 1991:147) prosiga la búsqueda de ese “algo” simbólico que lo complete –a través de la materialidad del presente, la tarea escolar que está por hacerse, las relaciones con los compañeros de clase, etc.–. La *sublimación* mediante la ley de la palabra del *goce de todo y de cualquier cosa* deja el deseo liberado del Yo egológico, susceptible de ser erotizado, para poder dirigirse hacia el otro y lo otro (Lacan 2015:60).

Lo que desea el deseo es ser deseado por el deseo del otro, sentirse amado y amar equivale a entrar en lo humano. O sea, desprenderse de lo animal monstruoso que lo devora todo con un hambre insaciable. Lejos del placer más fácil e instantáneo con el que el niño se consume a sí mismo, la maestra intenta que experimente la vitalidad de la potencia hacia un más allá de su capacidad de acción. Para encender ese deseo de saber y de mundo, la maestra coloca al niño ante su impotencia. La impotencia que lleva en sí el germen de la potencia que enciende la erotización del cuerpo y el conocimiento para actualizarse en acto. Según Giorgio Agamben (2011:64): este carácter ambivalente de la potencia entre «lo que puede» y «lo que no puede» es lo que diferencia, precisamente, al ser humano de los otros seres.

Nada nos hace tan pobres y tan poco libres como este extrañamiento de la impotencia. [...] Aquel que es separado de la propia impotencia pierde, sobre todo, la capacidad de resistir. Y así como es sólo la ardiente conciencia de lo que no podemos ser la que garantiza la verdad de lo que somos, así también es sólo la lúcida visión de lo que no podemos o podemos no hacer la que le da consistencia a nuestro actuar (Agamben 2011:65).

Como viviente de límites –ya sea de hacer o de no hacer, ya sea de ser o de no ser– estamos expuestos al riesgo del error, pero el límite nos permite ejercitar y dominar nuestras facultades. Lo que define el rango de la acción humana es asumir la experiencia de lo que no puede hacerse o no puede serse, incorporar la imposibilidad (que *sí* significa un problema) y, desde ahí, el tránsito hacia una merma de arrogancia y el despertar de las propias capacidades.

La pasión por la cultura aguarda como potencia en los niños, dice Montse: «*debajo de su porquería*» y fuera de «*la pena que los engancha*», a ser *intrigada* por la palabra del otro y así *pasar* al acto. El encargo del educador es transmitir la acción normati-

va de lo simbólico que opera mediante el lenguaje. Provocar un trabajo singular de *invocación* de la cultura que promete sacar la vida del niño de la opresión del placer liberado de responsabilidad. A cambio de una pérdida del instinto acéfalo, la cultura promete el derecho a desear por su cuenta (Recalcati 2014:33). A cambio de una amputación de la naturaleza ilimitada del poder, el niño recibe la energía de un deseo responsable. La imposibilidad de serlo todo y quererlo todo, hace posible la inscripción en la comunidad (Lévinas 1993:100). La limitación de la potencia independiente de nada, sumerge al sujeto en la condición finita de la vida humana.

La *ley del lenguaje* que representa el educador sirve de corte ante la fuerza bruta que ha extraviado todo sentido del horizonte. La experiencia del límite libera la vida de la cárcel del placer ininterrumpido de la pulsión. El límite aloja al niño en la dimensión herida de la existencia. El *aprendizaje de la finitud* es encuentro con la propia condición vulnerable (Mèlich 2010:239). La acción de la palabra del otro me coloca ante *lo imposible* de mi potencia, recordándome la situación dependiente de mi vida. El lenguaje me expone a la necesidad de ser reconocido por alguien, inscribe en mi conciencia el imperativo ético de hacerme responsable tanto de mi deseo y como del deseo del otro (Lévinas 2017:163). Porque el sentimiento de vida se alimenta del amor del otro, lo que vivifica la vida es una cierta mortificación de la fantasía de autodeterminación.

La palabra del educador revela el deseo como necesitado de aceptación, arrancándolo de su aislamiento. Estar limitado es asumir la vulneración en que se está. El lenguaje nos acoge, el uno en la casa del prójimo, sirve de cobijo a nuestras heridas (Lévinas 1977:190). *Aprender lo imposible* significa vulnerarme ante la necesidad de filiación en una cultura. Frustración de mi *prepotencia* que, con el límite, se convierte en *potencia*. Del placer de predominar sobre todo y sobre todos al límite que me enfrenta con la realidad finita del existir. *Existencia* quiere decir, en sentido enfático, llamamiento de significación para el otro (Lévinas 1977:89). La prepotencia del deseo que se quiere due-

ño de sí mismo se encuentra con la presencia de un muro, de un dique, que revela su impotencia y, por tanto, descubre la *forma humana* de la potencia. Dicho de otro modo, el curso de la potencia hacia el acto no puede desatender ni prescindir del otro del lenguaje: su constitución depende de él (Bárcena 2012:196).

La función de la ley de la cultura es la castración simbólica del “gozar sin responder” del otro. Esta ley establece que mi deseo –mi palabra– no puede predominar por sobre el deseo –la palabra– del otro, sino que debe *hacerse cargo* de él –de ella– (Lacan 2015:378). Cuando el sujeto interioriza la ley como propia y fundacional de su filiación, la transmisión de esta ley anima la prohibición ética de matar –física o semióticamente– al otro (y de matarse a uno mismo). La palabra en el humano establece una separación, entonces, entre el deseo y la tendencia mortífera, abriendo al ser a la relación de responsabilidad por la vida del prójimo (y por la suya propia). El límite pone freno a la negación de la vida para generar una cierta afirmación del deseo de vivir. «*Porque en el fondo hay una parte de Jorge que no es la agitación y la inquietud lo que quiere*». Tal vez, la principal encomienda de un educador sea el gesto ético de dar ganas de vivir, algo así como la transmisión al otro del amor por la vida (Larrosa 2012:26).

Las ganas de vivir sólo pueden afirmarse (y sentirse, y vivirse) con otros. En la generosidad de una vida com/partida, con/sentida, con/sagrada. La vida no es sólo «*la complicación de la oposición vida/muerte*», sino que es también la complicación de la oposición yo/otros. Si nuestra vida fuera sólo nuestra, no sería, en realidad, vida. La vida sólo se siente (sólo se vive) en común, en tanto que se con/siente. La vida sólo se entrega (sólo se vive) en común, en tanto que se con/sagra. Por eso, las ganas de vivir no tienen que ver con la apropiación de la vida, con la voluntad de tener y de vivir una vida propia, sino con su desapropiación, es decir, con la aceptación de que nuestra vida es ajena, que sólo es vida porque está

implicada y complicada con la alteridad, con la relación, con la diferencia. Nuestra vida no es vida porque la tengamos, sino porque la compartimos, porque la entregamos, porque la damos, porque la dejamos irse, porque la perdemos (Larrosa 2012:28).

3. LA PROMESA DE LA FORMACIÓN

En un encuentro con Montse, fuera de clase, conversamos acerca de una situación que viene repitiéndose desde hace tiempo. La maestra está preocupada por cómo está viviendo Javier su entrar al aula llorando todas la mañanas, y además, porque en el comedor no quiere comer.

MONTSE: La madre no quiere verlo llorar y le dice que no se queda al comedor... y se queda. Y le dije a la madre: “entonces tu hijo llorará cada día porque incluso los días que sea verdad no se lo creerá”. Y estoy cansada de decirle esto a la madre. En el patio, estaba hablando con algunos niños acerca de quién se quedaba en el comedor y si les gustaba o no, y en un momento dado, Javier dijo: “Mi madre a veces me dice que no me quedo, pero sí que me quedo, y otras veces me dice que no, pero sí. A veces no me engaña”.

Un día al llegar con Javier, la madre dijo “hoy no se queda”, guiñándome un ojo, y el niño entró. Yo salí con ella al pasillo para decirle: “mira, eso te he dicho que no lo tienes que hacer. Ahora si tú quieres, sales, te esperas un poco, y vuelves y le explicas que no vendrás a buscarlo por lo que sea. Pero él necesita esa información. Para que él sepa que cuando es sí es que sí, qué quiere decir sí. Pero que cuando es no, ha de saber qué quiere decir no.” Pero por miedo y para que el niño no llore, Javier no sabe qué quiere decir ni sí, ni no. Le cuesta, le cuesta mucho. Necesita ayuda el niño con esto, tantos días con estos lloros no está bien, no entiende estos síes y estos noes. (Conversación en el aula 14/03/2016)

A la mañana siguiente, a primera hora y como cada día: Javier llora en la puerta del aula mientras su madre, vacilando con una evidente inseguridad, intenta despedirse para marcharse. El agudo llanto del niño y sus abundantes lágrimas le enrojecen la piel del rostro. A veces en mitad del aula, a veces recién sentado en una silla y otras todavía en el pasillo, pero siempre Javier da la sensación de parecer desorientado. Como si hubiera de pronto perdido la esfera que lo protegía, o estuviera a punto de hacerlo, y eso le hiciera sentir una angustia con la cual no sabe qué hacer.

Pero hoy la historia se desarrollará de diferente manera. Javier y su madre atraviesan el umbral de la puerta hacia el interior del aula, el niño está llorando a moco tendido.

—Vuelve a entrar, Javier, por favor —les dice Montse a ambos con una honesta mezcla expresiva de cariño, confianza y decisión.

El niño y la mujer se dan la vuelta de inmediato y salen de la clase cerrando la puerta a sus espaldas. Al cabo de tres segundos, la puerta vuelve a abrirse y esta vez el niño ha dejado de llorar.

—Buenos días —dice Javier.

—Buenos días —dice Montse.

El niño camina hasta su silla, se sienta y alza la mano a su madre cuando ésta, devolviéndole el saludo, desaparece por el pasillo hacia la calle. Javier parece un poco compungido pero logra no desmoronarse. (Conversación en el aula 15/03/2016)

Llegamos por azar a un escenario simbólico que nos teje como sujetos en un entramado de historias, de costumbres, de hábitos, de ritos y de mitos. Una herencia cultural que ha constituido en nosotros un *modo de ser* (Mèlich 2010:39) pero, al mismo tiempo, no estamos constituidos completamente ni situados de una vez y para siempre. Somos unos extraños en la pro-

pia casa respecto a ese otro que nos habita, por así decir, necesitamos *ser de otro modo* porque somos incapaces de cumplir lo que nos ha sido previsto y porque nunca acaba de satisfacernos lo que tenemos. Experimentamos una fractura entre lo que nos han dado, lo que han hecho con nosotros, y lo que queremos ser, lo que buscamos fuera de nosotros mismos (Mèlich 2010:41). Esta escisión entre la naturaleza de lo que somos y la condición de lo que deseamos ser es una tensión irresoluble, una ambigüedad insuperable pero inherente a la existencia; algo así como una incoherencia que conlleva un sufrimiento inevitable.

Nuestra posición es errática y precaria, pues no conocemos a priori qué decisiones son adecuadas ni hacia dónde tenemos que dirigirnos. Mi condición será humana si pone en cuestión lo que ha heredado y acepta la ruptura excéntrica con el objeto perdido (Lacan 2010:187). El camino de filiación en un mundo común conlleva un trabajo de distanciamiento del modelo original (Bárcena 2014:76). Porque las referencias en que nacemos no son absolutas, no coinciden con la necesidad de sentido personal, estamos obligados a inventar nuestra existencia vivida. Una creación siempre provisional, como si exploráramos modos diferentes de resituarnos entre lo que somos y lo que deseamos ser.

Por eso, si quiere el maestro hacer grande la herencia que transmite, tiene que diluirse, tiene que borrarse. [...] El heredero no recibe solamente, sino que escoge: reafirma su legado, su herencia, incluso cuando la desmantela, es decir, cuando la reinterpreta, la critica, la desplaza, interviene en ella y entonces asiste a cierta transformación, para no morir de un exceso de fidelidad (Bárcena 2012:199).

Se trata de aceptar el dolor que supone diferenciarme de lo heredado sin saber con seguridad hacia qué me transformo. Se trata de que vivir pasa por asumir lo frágil del orden simbólico que soy. Asumir la posibilidad del asombro, que la palabra extraña del otro me desordene para reordenarme con una lengua propia (*¿propia?*). La palabra del otro es la puerta de acceso a la

humanidad: devenir un sentido, un deseo y nombre propios, aunque nunca conseguiré apropiármelos, no serán del todo míos, justamente, porque la vida es *donación*.

Según Fernando Bárcena (2012:291), «no se “nace” persona, sino que “devenimos” una forma singular de ser alguien. Cada ser humano es una *promesa de forma*, porque somos en devenir». Somos fruto de una filiación cultural, lingüística, en una tradición y en la trama del tiempo; pero ante todo, fruto de la apertura de nuestro universo simbólico para un constante comienzo. Para que tenga lugar esta apertura en forma de exposición hacia el deseo de lo otro y del otro, dice Massimo Recalcati (2016:80), hace falta un vaciamiento traumático y preliminar de la presencia adhesiva al objeto familiar. Para que haya ganas de vivir es necesario un desprendimiento del goce inmediato del imaginario heredado. Para estimular el movimiento hacia el saber y el conocimiento debe haber sublimación de la pulsión de omnipotencia.

En la escena narrada, el goce y la pulsión denominarían la recurrencia con la que Javier se fusiona con su centro (la figura materna) clausurando los trayectos que le permitirían producir diferenciaciones en su identidad respecto a la transferencia inicial (Freud 1991:176). Puesto que los códigos de pertenencia, por sí solos, no bastan para habilitar a un sujeto con los recursos necesarios para configurar un «yo en el mundo», la escuela ofrece un tiempo, un espacio y unos medios para elaborar otros sentidos y otros saberes distintos a los transmitidos en el “primer” nacimiento. La escuela es, entonces, el lugar donde uno *nace* por segunda, tercera o cuarta vez; posibilidad de un nuevo comienzo, ahora en los brazos de una cultura plural y de un mundo común (Bárcena 2014:84).

El placer sin límites en el objeto familiar del imaginario es incestuoso, por tanto, incrementa en el niño un Yo narcisista, encapsulado en los códigos de origen, que resulta mortífero (Lacan 2009:126). Aquí, la tarea del educador consistiría en imposibilitar este consumo ilimitado de sí mismo con el cual el niño tiende a autodestruirse en un goce fácil, solipsista y mortal por-

que en lugar de ayudarlo a crear relaciones de alteridad, lo mantiene retirado del mundo, desconectado de su deseo. Son los itinerarios de filiación en una cultura que proponen diversos artefactos gramaticales lo que, quizás, darían a Javier la oportunidad de *salvarse* del peso del programa genealógico que parece inhabilitarlo en sus potencias. Con el fin de que Javier pueda desarrollar su singularidad, ésta precisa distanciarse de la exclusividad de lo Mismo, del predominio de su mismidad. La singularidad necesita el acontecimiento de la alteridad para aparecer (Bárcena 2004:27), pues el recién llegado no es sólo alguien que *es*, sino más bien: *ruptura* de lo que es, o sea, promesa y devenir.

Devenir de otro modo demanda la producción de un vacío como establecimiento de una distancia de quien *es*; vaciarlo de la simbiosis materna o, quizás, delimitar aquello que ya está en él como real-ausente (Lacan 2009:530). En cualquier caso, abrir una hendidura en su universo simbólico, conservarla incompleta—sin la figura que lo encierra en sí mismo— para que pueda progresivamente hacerse presente como sujeto de deseo (Lacan 2015:387). Se trataría de interrumpir lo que han hecho de él y lo que le ha sido dado, para ofrecerle otro lenguaje con el que nombrar y nombrarse de otras formas. Un lenguaje que irrumpa en la lengua que lo precede, y habilite un diálogo que posibilite otras maneras de decir y decirse. Otros modos de conocerse, de comprenderse, de sentirse, de pensarse, de compartirse con los demás. Es la lengua de la rotunda diferencia la que tiene la fuerza de frenar el “demasiado lleno” del goce incestuoso del discurso de lo igual (Han 2014:17). Es la palabra del otro la que incide en la reproducción del destino establecido para generar un vacío en lo idéntico de uno. Brechas a través de las cuales un sujeto puede trazar recorridos de subjetivación inéditos.

Así pues, la formación implica salir constantemente de uno mismo o trascenderse a sí mismo: ir más allá de sí y del propio mundo vital por medio de la práctica y del estudio. Es un movimiento extrovertido, el

paso que sigue a una crisis de identidad. [...] El yo del estudiante queda así suspendido, escindido: es un yo puesto entre paréntesis, o profanado, y un yo que puede ser formado, es decir, al que se le puede imprimir una forma o una configuración específica (Masschelein y Simons 2014:48).

La educación acarrea una suspensión temporal de la memoria para hacer posible un nuevo acto de formación (Recalcati 2016:72). Una cuota de olvido que permite al sujeto *desidentificarse* del discurso ya establecido por el logos paterno. Una separación del saber ya sabido para que el deseo halle espacio disponible para renovar el saber. Deseo de saber como búsqueda incesante de una identidad o «yo en el mundo» que se impulsa en el fondo incompleto del legado familiar para reconquistar, en su viaje, las ausencias recibidas. La memoria y el olvido son dos tiempos fundamentales de la enseñanza (Recalcati 2016:73): no hay educación sin un baño preliminar en el lenguaje que es ante todo herencia; pero todo proceso de subjetivación exige una desconexión del circuito cerrado de la Cosa familiar (Lacan 2007:146). Esta es la demanda irreductible del rostro de una infancia que necesita continuar viviendo sin ser abrumada por la carga mortífera del pasado.

En este sentido, el itinerario de filiación de Javier se sustentaría sobre la base de una *promesa* (Recalcati 2016:80). La palabra del educador debe saber prometer una satisfacción distinta a la satisfacción de la recurrencia pulsional. La palabra que erotiza la cultura debe hacer existir un placer más potente que se consigue a través del aplazamiento, la demora, de la satisfacción. Un placer adicional, superior al inmediato, que sólo puede alcanzarse mediante una separación de *la Cosa* heredada. Puesto que la anexión compulsiva a los imaginarios familiares –como teorizan Freud (1991:99) y Lacan (2008:98)– pueden corresponder mecanismos alucinatorios perjudiciales, insistencias o repeticiones que aunque persigan la supervivencia del niño, paradójicamente,

lo conducen al aislamiento y la deshumanización (Recalcati 2016:83).

El goce adherido a *la Cosa* excluye el tránsito obligado por el lenguaje de la alteridad, lenguaje que produciría en el sujeto la subjetivación del deseo del otro, y con ella, la ruptura del ideal egocéntrico en uno mismo. El proceso de formación, por tanto, tiene lugar como un corte en el goce o castración simbólica del mandato paterno (Lacan 2010:135). La palabra del educador imprime un trauma que extrae al niño del foso ajado de lo heredado; trauma que no deja al niño permanecer centrado únicamente en sí mismo y en lo conocido: lo sitúa ante lo extraño desconocido (lo ajeno del mundo, cara a cara con lo impropio, también, los demás). A cambio de una cierta pérdida de placer en el *logos familiar*, obtiene una apertura al *logos social*.

A fin de que el educador sea capaz de sostener esta promesa formativa de sublimación, su palabra debe recordar el nudo ético que la une con sus consecuencias. Pues el lenguaje puede mortificar, aplastar un destino, en cuanto se vacía de *Eros* y queda despojado del sentido –el rumbo, la dirección– de atender la llamada singular. En un tejido de palabras, parece que *vamos siendo*, al mismo tiempo, el lenguaje «puede llegar a expulsarnos del círculo de lo humano cada vez que se impide el nacimiento de las propias palabras» (Bárcena 2004:26). La palabra pedagógica que despierta la pasión por el mundo es, antes, palabra ética que tiene la obligación de responder de la vida del otro. La palabra, como la sonrisa o el llanto del recién nacido, necesita ser reconocida para continuar viviendo; se descubre ambigua, frágil y vulnerable. Por eso la relación no es educativa si, al mismo tiempo, no es ética.

Si es una palabra verdaderamente *humana*, es una palabra *ética*, una palabra responsable del otro, sensible a la voz del otro. Ahora bien, naturalmente esta palabra ética puede no encontrar respuesta, puede no encontrar acogida o, al menos, la acogida que uno esperaba. Por eso, por la finitud y por la ambigüedad

de la condición humana e inhumana, la ética es posible y muy a menudo también es imposible, dada la inhumanidad de la palabra misma. Así pues, la ética es posible por la ambigüedad y en la pluralidad de la palabra humana, una palabra que hace posible entender la naturaleza humana como *cultural* (Mèlich 2002:19).

La acusación ética de la infancia exige que mi palabra se haga cargo de realizar aperturas en los callejones sin salida de algunos legados. Inspirar diferentes vinculaciones con la cultura donde relanzar sus trayectorias de subjetivación. Ofrecer un buen lugar para reelaborar la gramática dada y, a veces, ponerla en cuestión junto con sus mitos (Lacan 2008:343).

Es la exposición del sujeto al lenguaje del otro lo que imprime el límite entre él y aquello que quiere tener. Si la energía libidinal permanece enganchada al deseo desregulado que «todo lo quiere y lo quiere ya», el niño está atrapado y encadenado a su propio «goce del Uno sin el Otro» (Recalcati 2014:51). La vida se convierte en mero instrumento al servicio del placer desesperado. Sin los límites que liberan la vida, ésta se vuelve esclava de la pulsión. La criatura vive encapsulada en su Yo, desprovista de la libertad que le daría el encuentro con el otro y su deseo. Está sometida a la repetición de lo Mismo que le fue diagramado originalmente, extraviada en el malestar irresuelto que le han transferido sus mayores (Freud 1991:76). El encargo del educador es imposibilitar el círculo narcisista para que la energía libidinal pueda dirigirse hacia otras inversiones (la tarea escolar, la lectura, el juego, las artes, el saber, la gimnasia, la relación, etc.). La cultura inflamada por el amor y la pasión de un educador hace posible ese tránsito entre la tentación mortífera del Yo y la capacidad de reconocerse como perteneciente a un campo de lenguaje más vasto.

La promesa de la sublimación es renunciar a la senda corta del consumo liberado en lo idéntico de uno mismo (Recalcati 2016:45), para encontrar otro placer capaz de hacer la vida más

rica, más dichosa, capaz de amar y desear, a través de una senda más larga. La interdicción de la palabra del otro sitúa la pulsión mortal ante el muro de lo imposible: impronta de un desvío que impide que la atención del niño se embrolle en los objetos familiares. Su energía se ve obligada a moverse por fuera del imaginario incestuoso para prestar atención al saber y el conocimiento como otras formas de satisfacción disponibles (Recalcati 2016:28). El límite confiere una *discontinuidad* a la inmediatez narcisista del goce y destapa un pasaje por donde el deseo accede a la exterioridad del mundo. «El ser humano es el único que es capaz de trascender las circunstancias actuales, de ir más allá de las condiciones que le dicta el mero presente» (Mèlich 2002:146) porque su condición es tener la posibilidad de desear *ser otro* –alguien distinto, diferente–, porque su condición lleva en sí la capacidad de ser *algo por venir* –de *porvenir*–.

Nuestros «malos alumnos» (de los que se dice que no tienen porvenir) nunca van solos a la escuela. Lo que entra en clase es una cebolla: unas capas de pesadumbre, de miedo, de inquietud, de rencor, de cólera, de deseos insatisfechos, de furiosas renunciaciones acumuladas sobre un fondo de vergonzoso pasado, de presente amenazador, de futuro condenado. Miradlos, aquí llegan, con el cuerpo a medio hacer y su familia a cuestas en la mochila. En realidad, la clase solo puede empezar cuando dejan el fardo en el suelo y la cebolla ha sido pelada. Es difícil de explicar, pero a menudo solo basta una mirada, una palabra amable, una frase de adulto confiado, claro y estable, para disolver esos pesares, aliviar esos espíritus, instalarlos en un presente rigurosamente indicativo (Pennac 2010:58).

4. LEY DE LA PALABRA O «DEL DESEO»

Deseo es distancia entre lo que se es y aquello que se anhela; contra toda lógica, siempre aspira a más. Deseo es falta que in-

siste y no decae, insistencia de cubrir lo que uno no tiene (Lacan 2015:117). El deseo es carencia inconforme, vacío insatisfecho, eterno viajar, exilio de quien no se ciñe a lo dado. No podemos vivir sin la utopía del deseo de un mundo mejor, distinto, por eso, saciar la búsqueda con el goce supone el agotamiento del sujeto. Conseguir el objeto mediante la pulsión aplaca el deseo, erosiona las ganas de vivir: indiferencia y desesperanza en contraposición a las posibilidades *exteriores* que abren a la novedad. La pulsión del gozar ubica el objeto de deseo en el Yo, su consecución borra la carencia –llenándola– y mortifica el deseo.

Pero el deseo quiere la ausencia de lo que quiere, desea *estar* deseando, se intensifica cuando desea lo otro inaccesible: el mundo, el prójimo (Lévinas 1977:153). En la persistencia de la falta, el sujeto desea *ser deseado*, amado, por alguien. La trama subjetiva se entrelaza, necesariamente, con el deseo del otro: de él, hacia él, por él, contra él. ¿Qué busca en su empuje? ¿Cuál es el origen de su dispararse? ¿Por qué parece tributario siempre del semejante?

El deseo es efecto de la entrada del grito de una criatura en el lenguaje que *lo envuelve* mediante Otro que otorga un sentido a su llamado (Lacan 2015:85). La madre interpreta en su hijo un saber, un significante en el llanto, es ella quien da significado a esa expresión. La criatura aprende que su grito, antes que decir hambre o incomodidad, es interpelación que invoca la presencia del Otro ausente. La inmersión en el cuerpo del lenguaje necesita que su primer llamado haga *signo* y establezca correspondencia con la lengua de la madre. Una vez alojado en el mundo del lenguaje, experimentará que las palabras están para señalar el objeto que no está. Confrontará que los significantes del lenguaje responden a un orden gramatical que lo antecede y empieza a estructurar su «yo».

En la medida en que ingresa a esta *ley de hospitalidad* primordial, la criatura pierde su intercambio natural con el entorno. Puede ya pensar las cosas del mundo sin estar éstas accesibles a su mano (Lacan 2009:46). La vida humana toma inicio en el momento en que acontece la pérdida de una demanda que será

buscada y nunca hallada por el deseo. El lenguaje implica una *distancia* entre el ser (completo) y el sujeto (partido), alienación que arrebató el objeto de la satisfacción: la presencia absoluta de la madre (Freud 1991:77). La necesidad de lo puramente animal se torna en deseo referido, inicialmente, al Otro del Bien Supremo. El deseo es la *herida de un rastro* dejado por una alteridad radical fundante.

O sea que de una manera efectiva, y que repercute dentro de la conciencia del sujeto, la sustitución de un significante por otro significante será, como tal, el origen de la multiplicación de esas significaciones que caracterizan el enriquecimiento del mundo humano (Lacan 2015:25).

El parto no coincide con el nacimiento del sujeto en el lenguaje. Tras salir del vientre materno, la madre embaraza a la criatura de nuevo con el lenguaje. La *significa* con palabras como un *más de su ser*. Segundo *embarazo*, palabra de sustrato prerromano que conserva su genealogía en el portugués: *baraço* significa lazo, cordel, cordón. Madre y criatura están embarazadas, es decir, ligadas la una a la otra; pegadas en un deseo sin carencia, complementadas. El lazo subjetivo que las anuda es *ley de la palabra* u *orden simbólico*, es decir, baño preliminar del niño en el lenguaje que Lacan (2007:350) cifra con el término *alienación*. Como el lenguaje no envuelve todo del viviente, se desprende un resto que funda la falta en el sujeto: alienación, o sea, el vacío en uno, lo otro en uno, la posibilidad de lo otro en uno. Este resto es denominado *la Cosa* por Freud, «en torno al cual se organiza todo el andar del sujeto» (Lacan 2007:68), en definitiva, la ley preontológica del lenguaje opera como su *separación* fundamental. Palabra fluctuante entre el latín *se parere*: parirse, y el francés *se parer*: vestirse, defenderse; articulación que indicaría el deslizamiento con el que el sujeto procede a su parto (Lacan 1964:802). Alejamiento del goce satisfecho de la unión con la madre, completitud que se divide

quedando la falta –la Cosa– que inspirará tanto el deseo de amor como la pulsión de muerte: Eros y Thanatos, presencias inquietantes que no cesarán.

Venir al mundo es, pues, venir a una gramática con la que vestirse y defender la herida de un parto que es una *partida*: salida, comienzo, pero también un *partirse*: engendrar en sí un vacío que será causa de búsqueda vital. *Eros* busca la otredad porque se siente atraído por las pasiones y la extrañeza del mundo. *Thanatos* teme aquello y busca lo idéntico a sí mismo, maniatándose al fantasma perdido de lo real (Lacan 2010:193). La fantasía del goce primigenio, de lo real inalcanzable, de la pléthora absoluta, conduce la pulsión narcisista hacia la satisfacción que aniquila el *eros* del deseo. No obstante, la separación entre el deseo y el “regocijo en la lógica precursora del Otro” permite al sujeto alienarse por el deseo de *otro* Otro con el que sustituir, perpetuamente, al anterior.

Desear es, en sentido fuerte, cultivar la carencia y hallar placer en ello. Si el deseo tiene meta, es proteger a ésta de ser alcanzada. El deseo quiere su propia duración, mantener su destino a distancia. Persigue prolongarse hacia el objeto, al cual no deja de aproximarse; al contrario que la pulsión, que busca detener la búsqueda con sucedáneos –semblantes de la Cosa– (Lacan 2009:14). El placer de desear es de otra índole que el de la satisfacción; es necesario suspender y limitar el goce para que el deseo se sostenga como organizador de la subjetividad. Las evasiones imaginarias para Jorge, la presencia de la figura materna para Javier y desmontar el teatro en el aula para Leonel (lo veremos) son representaciones de “la Cosa del goce inmediato” donde la posibilidad renovadora del deseo se desvanece. «El camino hacia la muerte no es nada más que lo que llamamos el goce», dice Lacan (2008:17).

A pesar de ello, nunca se consigue el objeto perdido sino semblantes donde el goce opaca y paraliza la energía deseante. Repetición ilimitada de recurrencias hacia una ilusión que parece garantizar la satisfacción; siempre detrás de un estímulo donde anclar el Yo, el goce se identifica con semblantes de lo real

desaparecido. En cambio, el deseo de saber requiere – previamente– representar dicho objeto perdido mediante símbolos y materias culturales para actuar como fuente de creación y relación con otros. Limitar el “ser todo, hacer todo y querer todo” permite el surgimiento del interés *por* y la atención *al* mundo (Lévinas 1993:102). Esta es la virtud formativa de la escuela en su función de sublimación que separa al sujeto de su Yo autocentrado para hacer posible la práctica y el estudio. Ejercicios *poieticos* donde el sujeto puede trascenderse a sí mismo y *ser de otro modo*: un «yo» apasionado por el saber, las cosas del mundo y los otros. Satisfacer la pulsión de muerte reprime u oprime los movimientos hacia el lazo social y el conocimiento; en cambio, forjar relaciones con los símbolos y las materialidades culturales torna inofensivo a Thanatos, dejando espacio libre para Eros.

La ley del deseo que regula la convivencia interviene acotando el goce individualista y atemperando el anhelo de totalidad que funciona mediante el “tú debes” como exigencia y la culpa como castigo (Freud 1991:101). Apatía, cansancio y depresión son señales de un placer sin sentido de medida que deambula en una apreciación indiscriminada de los objetos del mundo. Pues lo que define al goce *sin límites* es un apetito *sin moderación* que tiende a desembocar en angustia y depresión (Freud 1991:82) o vigilia sin recurso a la paz (Lévinas 1993:72). Contra ello, el lenguaje hace de interdicción e introduce el aprendizaje de la prudencia (Lacan 2007:265): no hay simbiosis entre el objeto y mi mano porque él no está a mi alcance, tampoco hay la suavidad positiva del gozar sino cierto esfuerzo y cierta distancia por recorrer. Por así decir, donación de tiempo, gasto de energía, padecimiento y duelo de algo propio, en definitiva: experiencias de la formación del «yo» y de la trascendencia hacia el mundo (Lévinas 1993:126). Frente a la inviabilidad del goce perverso es el amor del/hacia otro lo que propicia la esperanza de un encuentro; es la espera de la palabra donada por otro lo que me arranca de la barbarie y hace digna mi vida; es la dedi-

cación al otro lo que misura mi deseo y restablece en mí el valor de semejante (Lacan 2007:13).

En la relación pedagógica, la pulsión mortífera inserta una aguda *cuestión ética*: el sujeto no tiende hacia su propio bien, se dirige hacia lo que se presenta como un mal. Como el objeto del Supremo Bien se halla perdido por estructura, existe un vacío en el centro de lo real —del inconsciente— (Lacan 2007:151). Y no sólo hay un agujero que significa el bien absoluto del Otro primordial de la primera satisfacción, sino que gozar de sus semblantes está prohibido por la ley simbólica de la palabra (Lacan 2007:84). Ningún objeto conseguirá producir aquella plenitud perdida, por eso la felicidad es algo irrealizable (Freud 1930:83). El sujeto existe desadaptado del mundo desde el comienzo; lo que trataremos de volver a encontrar es un fantasma no susceptible de asimilación. Pero que la felicidad sea irrealizable la convierte, precisamente, en una posibilidad; la impotencia ante una *plenitud* autosuficiente expone nuestra necesidad de mundo y de otros. El fantasma que perseguimos, la herida capital del origen, sustenta, entonces, el deseo. Dice Mèlich (2002:154) que «no hay ningún puerto, ningún oasis que pueda saciar absolutamente los deseos humanos. La vida humana no consiste en encontrar la felicidad, sino en buscarla. [...] Hay que aprender a esperar».

5. SINTÁCTICA DE LA FINITUD

Los niños y niñas escuchan fascinados a Montse contar el tradicional cuento de Sant Jordi. La maestra apoya su narración pegando en la pizarra imágenes que ilustran escenas de la historia. Después de explicar el cuento la maestra propone a las criaturas representarlo de manera teatral.

Empiezan a repartirse los papeles y a Javier le toca ser Sant Jordi. Al enterarse de esto, Leonel —que quería ser el caballero— exclama:

LEONEL: ¡Yo soy Sant Jordi!

MONTSE: No. Leonel. Le ha tocado a Javier.

LEONEL: ¡Que yo soy Sant Jordi!

MONTSE: No. Leonel. Esta vez no, cariño. Tendrás que esperar.

Y el niño estalla en un acceso de rabia que lo lleva a despegar a manotazos las imágenes pegadas en la pizarra. Da un par de patadas a una mesa, golpea y tira del pequeño saco de boxeo y, en un último arrebato, se lanza al suelo. En todo ello Montse ha estado recibiendo los variados y cuantiosos insultos del niño. El cual, rápidamente se levanta del piso y sale corriendo por la puerta que da al patio.

En el patio se pone a jugar con los niños y niñas de 2º de Primaria que participan en una actividad junto a Xavi (profesor de educación física). Montse, asomándose por la ventana, le dice: «No puede jugar hasta que no arregle lo que ha hecho». A lo que Xavi le dice a Leonel: «Una partida y ya está, de vuelta a clase». «Vale», responde el niño.

Al cabo de cinco minutos, Leonel regresa a la clase junto a Anna (maestra de apoyo); los demás niños están jugando en el aula, coloreando algunos dibujos o terminando alguna tarea. Anna lo acompaña hasta su sitio en la mesa, pero el cuerpo de Leonel sigue muy agitado y empuja la silla dejándose caer, duro, sobre la mesa. Montse se acerca al niño con agilidad y le pregunta:

MONTSE: ¿Qué tienes ganas de rayar? ¿Quieres papel?

LEONEL: Sí.

MONTSE: Vale. Recoge primero lo que has tirado. Arregla lo que has hecho. Y luego te doy la hoja.

El niño deja de pintar en la mesa y se pone a recoger las cartulinas con imágenes del cuento. Luego coloca bien la silla que había empujado y toma en ella asiento. La hoja de papel en blanco lo espera ya disponible para él, la maestra aprovechó para colocársela durante los tres segundos que el niño tardó en recoger lo que había tirado.

Con el folio ante él, Leonel se pone a rayar y rayar el papel muy concentrado, acercando mucho la cara a la pintura y apretando fuerte el color. Sobre la hoja blanca va componiendo una especie de río negro, gris y naranja que nace en el centro del folio y desemboca en el extremo inferior. Cuando Leonel parece dar por finalizada su obra, Montse le dice:

MONTSE: Ahora, Leonel, quítame todo lo que me has tirado encima. Todas esas palabrotas que has dicho y esos insultos. Porque, aunque yo lleve mi campana mágica, se me enganchan.

Ante esto, el niño se detiene pensativo, pero es algo que conoce bien porque no la primera vez que Montse se lo pide. Leonel se acerca a la maestra y, extendiendo los dos brazos y manos hacia ella, realiza una serie de gestos que, sin tocarlo, barren de arriba a bajo el cuerpo de la maestra. Como si estuviera lustrando una campana invisible que la envolviera, limpiándola de las huellas y trazos que se habían adherido a ella con los insultos del niño.

MONTSE: Gracias Leonel. Esto me hace sentir mejor que si me dijeras “perdón”. ¿Tú te sientes mejor ahora que lo has arreglado? (Nota de campo 03/05/2016)

La interdicción del «no» que coloca Montse entre Leonel y su impulso conlleva una experiencia traumática, una cierta frustración de placer con la que gana, a cambio, la posibilidad del amor. El límite aplaza lo egológico que desatiende la responsabilidad para el otro y canaliza el goce de “tener lo que el niño quiere cuando quiere tenerlo” hacia la necesidad de filiación en una sociedad más amplia que la familiar. El límite de la maestra parece recordar al niño que no puede tenerlo todo, lo confronta con su condición finita y dependiente (Mèlich 2010:38).

Javier significa la contingencia de un «no poder *poder*» que interrumpe el afán de poseerlo y controlarlo todo. El deseo de Javier obliga a Leonel a regular su deseo, pues el placer sin deseo aniquila la alteridad en su anhelo de absoluto (Lacan

2015:15). La escucha del otro establece una hendidura de ese afán: espacio herido donde se entrelazan los deseos con la esperanza de *completar*, en el corazón, esta ausencia. Leonel pierde poder como premisa de inscripción en un mundo común; la fuerza de su voracidad no responde del otro, es una libertad capaz de acabar con la vida en tanto no conoce la responsabilidad que lo sujeta a los demás. La maestra y la forma escolar sirven de obstáculo a la fantasmática autosuficiencia del niño que, en su hambre insaciable, pugna por destruir el mundo (Recalcati 2014:55). El lenguaje que introduce Montse en la situación permite formular simbólicamente los afectos y las pasiones en torno a la experiencia de la pérdida que supone, para Leonel, el desarme de su *totalidad*. O sea, descubrirse como *ser partido* al aprender la limitación, por tanto: su humanidad y la necesidad de lazo social.

La palabra de Montse “para” al niño “imparable” y lo confronta con su frágil condición, con la dimensión *carente* de su existencia. El lenguaje de la maestra vuelve habitable esa carencia y procura brindar medios para sostener su apertura al encuentro con la alteridad. Porque el sujeto *es* lenguaje nunca es dueño de sí mismo; está abocado a la propia desposesión y a la recurrencia de alguien. Vivir equivale a la necesidad de *significar algo* para el amor del otro (Lévinas 2017:164). Ser vulnerable quiere decir estar expuesto a la palabra y al deseo de otras personas; que una vida acceda al orden del sentido, depende de que alguien se haga responsable de su deseo. El grito que somos en la oscuridad de la noche pide ser escuchado y afirmado por el abrazo de alguien (Lacan 2010:71); ante la no respuesta de acogida incondicional, el recién llegado se desanima en la negación de sí mismo.

MONTSE: Leonel es como el mar, sube y baja con la marea. Puede estar una temporada que esté más bien, pero a la que no puede, vuelve a dispararse. Leonel puede volver a la calma, pero tiene estos picos en los que se pierde. Cuando le iba a poner la

capa a Javier, Leonel quería ser Sant Jordi. Y se ha ido. Y ha tenido que insultar diciendo palabrotas. Leonel enrabiado porque están acostumbrados a hacer lo que les da la gana. Es algo del sistema familiar. “No tengo trabajo porque no me lo da la Asis-tenta Social”. No porque yo no me espabilo y lo busco. Así estoy en el mundo quitándome poder y responsabilidad. Sólo esperando recibir las cosas. No hacen, ni dicen, no están acostumbrados al es-fuerzo. Esta actitud, junto con que no le ponen lími-tes, en esta edad infantil que los necesitan, pues Leonel lo pasa mal.

Leonel no entendía, se sentía perdido, cuando se cruza se pierde, se desubica. Si en mi casa funciona, ¿cómo es que aquí no me funciona? Él ve que algo pasa, que aquí se funciona diferente. Pero si la fami-lia no te enseña qué es un límite... “Las normas no son como yo las tenía”. No aguanta nada porque no saben qué es la frustración. Porque en su casa no re-ciben “noes”, o reciben “noes” que no son claros.

En casa no hay límites. El límite que tienen en casa es el bofetón. Ellos son el “rey sol”, el centro del mundo. No saben dónde está el límite entre lo que está bien y está mal: No saben, van probando. Hago más caso en casa que aquí, porque si no me pegan. Allí hago caso a la primera. Debe estar aco-jonado. Si recibe una torta en casa. Aquí viene y aprovecha. Y además, hace lo mismo que le hacen. Si en casa está reprimido o si le zurren, pues aquí es donde encuentra la posibilidad de explotar. (Conver-sación en el aula 03/05/2016)

La rabia de Leonel se debe, dice Montse: «*a estar acostum-brado a hacer lo que le da la gana*», «*perdido*» en la desprovi-sión subjetiva de límites que le ayuden a situarse en relación a lo escolar. Perdido en una excesiva liberación del impulso que termina por agredir al orden simbólico que provee la maestra, cuyo objeto es traspasar al niño unas referencias donde *encon-trarse* desde el cuidado de sí, de los otros y del mundo. Para ello

la palabra debe grabar una fractura en su afán furioso de serlo todo y saberlo todo, según Recalcati (2014:108): «furia inces-
tuosa que empuja a negar la existencia del límite, a rechazar lo
imposible que la ley de la palabra inscribe en el corazón del ser
humano».

Pues la gramática que transmite la escuela permite la huma-
nización de la vida a través de la invocación al otro y lo otro, es
el lenguaje lo que abre la herida de todo sujeto al amor de los
demás y el mundo. Palabra del otro que interrumpe la ilusión
perversa del sujeto autárquico y nos recuerda la pluralidad en la
que se constituye nuestra singularidad. Frustración de la com-
placencia en su afán, con lo que Leonel «*se siente perdido, se
cruza y se desubica*», dice Montse, «*Leonel no entendía*» no
poder tener lo que su goce estaba exigiendo. Obtener ahí lo que
exige, representar al héroe en el teatro, denotaba romper algo de
la ley de hospitalidad que instala una *alteración ética* (Lévinas
1987:188) como principio del cara-a-cara: el deseo del otro in-
vierte, substituye, mi propio deseo. «Implica un cuestionamiento
de sí, una actitud crítica que se produce frente al Otro y bajo su
autoridad», dirá Lévinas (1977:104).

No hay manera de deshacerse de esta condición de
vulnerabilidad primaria, de ser entregado al contacto
con el otro, incluso cuando —o precisamente cuando—
no hay otro y no hay sostén para nuestras vidas. [...]
¿Qué hace posible este encuentro ético y cuándo se
lleva a cabo? Consideremos, pues, las condiciones
en que la percepción de la vulnerabilidad se traduce
en una obligación ética vinculante para con ese otro.
[...] Vivimos juntos porque no tenemos elección,
porque, como seres sociales, la vulnerabilidad que
tenemos el uno con el otro significa que, para sobre-
vivir, debemos lograr acuerdos políticos que nos
permitan proteger estas vidas corporales que inten-
tan persistir y vivir apasionadamente (Butler
2014:29, 51, 78).

La satisfacción de su pulsión hubiera, en ese momento, incrementado su naturaleza animal y el consiguiente instinto de predominar sobre el otro. La querencia del niño discuerda con la necesidad de desarrollo humano y orientación en la diferencia. Prepotencia, desgana y rabia son signos de alguien cuyo placer está completamente saciado por el logos paterno; incapaz de recibir el deseo del otro, no logra incluirse en el patrimonio cultural –que ofrece la escuela– porque no puede aceptar la frustración de inscribirse en una gramática distinta y más grande que la heredada (Recalcati 2016:55). Es difícil que aparezca en mí el deseo de saber si lo puedo, lo tengo y lo soy todo; el “demasiado lleno” me sustrae del circuito del conocimiento y tampoco me permite recibir la voz y la palabra de otro ser.

El deseo que me mueve *hacia* y me vincula *con* el mundo, precisa de un vacío insatisfecho y anhelante. Vacío doloroso que, no obstante, inquieta el alma y hace surgir la curiosidad, la búsqueda, la creación. En Leonel, el Ideal que le dicta ser «*el rey sol*» promulgado por sus mayores y al que Montse hace referencia (creerse el centro del universo, que todo gira ilimitadamente a su alrededor y que puede ser y tener lo que quiera, cualquier cosa que se proponga), parece tener por consecuencia una infantilización de su infancia, un empobrecimiento de sus potencias. En cambio, para que aparezca en el niño el deseo de saber y de compartir, las ganas de vivir y de hacer vivir, deben aparecer la carencia y la vulnerabilidad (Mèlich 2010:111), el *ser en falta* que abriría su «yo» a la formación y a trascenderse en otro modo de ser.

¿Qué está mal o qué es inadecuado en el entorno de una criatura que provoca en ella tanta agresividad? Parece ser cada vez mayor la incapacidad de los adultos para proteger la vida de los niños. Tenemos dificultades para poner límites a los impulsos desde el cuidado del dolor que supone su experiencia y sin pasarles la sensación de que están siendo rechazados o abandonados. Al contrario, acompañarles y ofrecer un entorno rico en alternativas al modo de satisfacción de sus necesidades (Wild 2006:61). Los educadores no deberíamos asumir que, en la mo-

derna sociedad hiperhedonista, el niño disfrute de una seguridad e intimidad familiar que no haya perdido el tipo de amor hacia la infancia correcto (Van Manen 2010:22). Porque el oficio de educar no es un simple empeño técnico, sino ético (emocional, relacional) y depende del humor personal, el tono y la atmósfera, no podemos evitar cometer errores y equivocarnos con los niños (Van Manen 2015:72). Sin embargo, la pedagogía se pregunta –constantemente– por la influencia y los efectos que nuestras acciones, gestos, mensajes, palabras y entonaciones tienen en las criaturas. Y lo hace porque su espíritu es buscar lo que es bueno para ellas y, al mismo tiempo, lo que es bueno para el mundo.

MONTSE: Yo no sé explicarte muy bien lo que le he dicho, ni lo que he hecho con Leonel. Pero bueno, le he visto rayando muy fuerte con una cera la mesa y he pensado: “es por ahí”. Y le he preguntado: «¿Tienes ganas de rayar? Pues raya. ¿Quieres un papel? Te traigo un papel, pero tú has de reparar lo que has hecho.

Un día sale bien, otro día no saldrá bien, eh. Pero ya el año pasado les decía que si estaban muy nerviosos podían ir al rincón de los cojines, pero también podían coger un folio. Y que si querían, me lo pidieran. Por tanto al Leonel, que yo le dijera: «Ah, ¿quieres un folio? ¿quieres rayar? pues pídemelo, pídemelo un folio para rayar». Y entonces, por lo que fuera, pensó que sí: que sentía ganas de rayar. Si debía estar mal o medio mal, pues conectó: “pues sí, quiero rayar en un folio”.

Otro día no querrá y dirá: «no, déjame». Pero este día pues sí quiso. Y me pidió el folio. Y le dije: «pues mira, mientras yo voy a buscar el folio, a ver si puedes recoger eso que has tirado tú». Y lo recogió, y después cuando llegué le dije: «y además me has tirado encima tu mala baba, tu rabieta... ¿a ver si me la puedes quitar?» Y me la quitó. (Conversación en el aula 03/05/2016)

Al observar a Leonel rayar la mesa, Montse coloca una hoja de papel entre su impulso y la superficie de la mesa. Gesto que canaliza los garabatos de una emoción desbordada hacia el interior de los márgenes de un folio. El goce que se satisface pintando una mancha oscura que, sin fronteras, parece destinada a destruir todo, es orientado como expresión enmarcada en un lenguaje que cuida al niño y cuida al mundo. El papel en blanco funciona como tecnología que contiene a la criatura y, al mismo tiempo, ordena normativamente la pulsión dentro de una gramática que respeta lo común.

La frustración del límite lleva a Leonel a rayar una zona negra que se expande sin diques en el puro placer de sí misma, una mancha que se extiende desde el centro de un grito nocturno no interpretado. Su expresión corpórea manifiesta, quizás, la ausencia de Otro responsable –pedagógicamente– que responda de su nacimiento; y la mancha dice, tal vez, la densidad de un silencio lleno de cosas pero privado del tiempo del don de Otro.

«¿*Qué tienes ganas de rayar? ¿Quieres papel?*» La hoja en blanco proporciona unos contornos de seguridad dentro de los cuales puede exponerse en su aflicción sin dañar ni dañarse (Wild 2006:75). El gesto de Montse trata de recoger el sentimiento del niño y presentarle un medio cultural para su formulación. La maestra proporciona un dispositivo simbólico para elaborar la experiencia del límite. El deseo desenfrenado es reconducido a una materialidad donde logra sublimarse mediante una práctica social, algo del niño que se movía en la lógica de la destrucción es desplazado a una lógica de la construcción. La creatividad se da entre el caos y el cosmos, diría Wild (2006:169), en ese trayecto donde percibimos que lo que sentimos es valioso en sí y por sí mismo.

El niño siempre busca más, aunque no sabe qué busca. Por eso hay que educar el deseo y la esperanza. Educar la esperanza quiere decir enseñar que el deseo nunca se cumple del todo y que, a pesar de esto,

o quizá por esto, vale la pena continuar deseando. Educar el deseo no quiere decir enseñar qué deseos son buenos o malos, sino ayudar a mantenerlos vivos (Mèlich 2002:155).

Un cuerpo plegado al goce vive *confinado* en sí mismo y, por tanto, privado del deseo. El deseo abre la vía de, siendo uno el mismo, ir siendo a la vez otro diferente. Una infancia no sólo está determinada por su *facticidad* sino que tiene la posibilidad de un *porvenir* no escrito. Aprender la espera de la esperanza quiere decir que podemos ser otros. Que, liberar el deseo del afán de totalidad y de control, inaugura la *imprevisibilidad*. Condición ésta para salir de la inmanencia del ser y del Yo, para la trascendencia en otra forma de vida. La promesa de devenir otra cosa pasa por aceptar un remanente de insatisfacción.

Lo que aprendemos en este viaje de formación [es] una cierta decepción. Nuestro primer y más fundamental aprendizaje como seres humanos, aquél por el que tenemos que pasar necesariamente, y a partir del cual comienza a cuestionarse la estabilidad de las relaciones entre el proceso de aprendizaje como una actividad orientada al éxito, es el *aprendizaje de la decepción* (Bárcena 2014:184).

La experiencia de la formación es *frustración de lo expectante*, en sentido estricto, experiencia de la finitud. Finitud en tanto lo humano niega lo omnipotente, la persona no es Dios ni inmortal, sino brevedad y contingencia. Fruto de un momento histórico y de un lugar concreto, somos mortales. La finitud es la experiencia de los límites de la existencia (Mèlich 2002:78). Ciertamente, hay novedad y transformación, pero desde el riesgo de que suceda alguna cosa imprevisible. Alguna cosa incierta que el azar vuelve indisponible en el presente, instante que incluye en su seno el pasado y el futuro como potencias. No hemos elegido dónde y cuándo nacer, pero podemos desear ser de otro modo. Porque somos finitos podemos diferenciarnos gra-

cias a la matriz de una tradición cultural y simbólica. Tenemos la capacidad de comenzar, pero desde el reconocimiento de la herencia lingüística que determina nuestra historia y contextualiza, ineludiblemente, el texto de cada uno (Mèlich 2002:73). Nunca logramos deshacernos del todo de aquello que hicieron de nosotros y que fondea nuestro porvenir como las raíces que anclan, sosteniéndolo, el árbol a la tierra. No se puede borrar la pizarra por completo, no hay manera de iniciar de cero, no obstante, el oficio de educar sirve como palabra que ofrece otras interpretaciones.

La finitud del existente significa que el recién llegado posee en sí la facultad de abrirse a un nuevo comienzo (Bárcena 2003:86), eso sí, no sin padecer el desencanto que conlleva todo verdadero aprendizaje de lo extraño. Porque no hay un sentido único, podemos encontrarle a la vida un sentido. Porque no estamos terminados del todo, podemos modificar nuestra forma de vida. Inagotable persistencia del deseo en el *homo pathos* que ha tomado conciencia de sus límites. Límites que le permiten incorporar su *falta fundacional* en el ser de lo que es. Falta, hueco, vacío deseante que da sentido a la vida. Deseo como fuente de sentidos siempre revisables, siempre potenciales.

La posibilidad de nuevos sentidos para el existente (Bárcena 2004:41) aparece al aprender la limitación de uno mismo: su finitud, y, con ella por tanto, la vulnerable fragilidad en que se está. Si hay deseo en el viviente es porque ha descubierto que no es amo y señor absoluto de su vida, la cual es provisional como cualquier cosa que hace o desea. Ha descubierto estar en trayecto, que sus creaciones no son solamente suyas, que no puede realizar todo lo que proyecta. Ha reconocido que quiere ser infinito pero se ha visto finito, que depende de la palabra del otro y del legado cultural.

La palabra enseña al recién llegado que vive en un tiempo y en un espacio, en un contexto y en una tradición. Le enseña que siempre hay algo indisponible a la mano y al concepto; que sentimos inquietud ante el azar de las contingencias. Pero es precisamente la provisionalidad de la palabra lo que produce una

hendidura en los modos de concebir lo que somos (Mèlich 2002:18). De la finitud de la palabra surge la alteridad como revelación: surge la divergencia de ser otro y la deferencia de ser hacia el otro (Lévinas 1987:63). La palabra porta mi propia alteridad, éste que soy ahora distinto del que fui y de aquel que probablemente seré. La palabra porta la alteridad del otro, quien me mira y me reclama y me apela.

Estar en el lenguaje conlleva inscribir en el propio cuerpo la marca de la alteridad primigenia faltante. Estar en el lenguaje supone haberse introducido en la finitud de la existencia, asumir la pérdida inasimilable del propio centro. El *ser* de palabra es un ser *excéntrico* que ha extraviado su origen. Despojado de la omnipotente naturaleza, la criatura está expuesta a lo ambiguo, frágil y vulnerable de su condición. Sustraída de su innato instinto de violencia, la criatura aprende su ser limitada a través de aprender la palabra. Una partición que jamás será satisfecha pero que, a cambio, la aloja en un lenguaje que le permite aproximarse a otros y com-partirse. Pluralidad de la palabra que la liga como prójimo, con ella *llama*, con ella *responde*.

Ser finito implica, entonces, un particular trato con la palabra (Mèlich 2002:21). Tratar con mi palabra pero, especialmente, con la palabra del otro. La experiencia del límite es *aprendizaje ético* porque la lengua que soy no puede significar sólo para mí, debe significar algo para el otro. La ley de la cultura me prohíbe matar con mis palabras, su exigencia es que el dolor del otro es *mi problema* (Lévinas 1977:106). Estoy acusado para trabajar con su palabra desde la hospitalidad, la atención y la solicitud. Nacer en la lengua humana es nacer en la relación ética (Lévinas 1977:199): sin una labor de cuidado y velo por la vida singular de la lengua que es el prójimo, lo humano sobreviene en barbarie. En ese caso, lo humano –que nace cuando el deseo del otro provoca la propia finitud– incurriría hacia el placer indiscriminado y perverso de la animalidad egológica dejada a su suerte.

Expresada dentro de este marco, la infancia expresa la idea de un *aprendizaje de la finitud*, porque la fi-

nitud no es lo que está condenado a su término, sino lo que promueve la posibilidad de un inicio. [...] Es el aprendizaje de los recién llegados que se educan poniéndose en contacto tanto con el pasado como con el futuro y con un mundo que ya estaba antes de su llegada. En su esencia, esta educación es *conservadora*, no por ser reaccionaria, sino porque ha de preservar en cada recién llegado lo nuevo y revolucionario que trae consigo. La tarea de educar es una tarea de *mutuo cuidado*: el cuidado de los que llegan y el cuidado del mundo (Bárcena 2004:41).

6. GRAMÁTICA DEL CUIDADO

MONTSE: Es una reparación. Tú a mí me has tirado mierda encima, con palabras pero es igual. «Aquellas palabras feas me las has tirado encima, pues no, retírmelas por favor, a mí no me gusta». Claro, ¿cómo retiras unas palabras? Pensé que cuando se crea tensión en el aula, porque no pueden estar tranquilos, entonces se agreden y se pasan el miedo. Cuando hay esa tensión por la intranquilidad, se agreden más entre ellos tanto físicamente como verbalmente.

Entonces, la reparación de lo verbal no sabía cómo hacerla y me inventé dos cosas: El Come-rabias, que era un saco de boxeo al que le puse cara y ojos y del que les conté un cuento. Les conté que el saco se comía la rabia, y que cuando sentían mucha rabia él se la comía. Me inventé una historia de un niño que se enfada con su madre o que duerme mal y que entonces llega y pega a los otros. «Ay, los otros, ¿le han hecho algo? No, no, pues... Y entonces apareció El Come-rabias y como le iba muy bien pues se quedaba tranquilo de aquí dentro» —se pone las manos en el vientre—. Entonces le podían dar muchos golpes o le podían apretar muy fuerte, las dos maneras servían. Entonces, tenían El Come-rabias y cuando querían podían ir al Come-rabias.

Les fui haciendo preguntas de: «¿A ver si por nuestro cuerpo a veces sacábamos porquería por algún lugar?». Dijeron que sí, que el pipi y la caca. Dije: «Vale, ¿y el pipi y la caca nos lo tiramos por encima? ¿dónde hacemos el pipi y la caca?». Dicen: «Al wáter». «Claro, porque el pipi y la caca, que son una porquería, ¿os gustaría que nos lo tirásemos por encima?». «No, no». Digo: «Pues mira, por la boca, cuando decimos palabras que no nos gustan es como una porquería de pipi y caca. Por tanto, necesitamos un wáter para las porquerías de la boca».

Y entonces compré la grabadora aquella, iba con cinta de casete, les dije: «Mirad, aquí queda guardado, ya veréis». Les dije: «Ahora voy a tirar una marranada» e hice: «¡Uaaah!» en la grabadora, porque lo tenía dentro y tenía que sacarlo. Luego lo puse, le di al play y se escuchó: «¡Uaaah!» «Veis. Cuando necesitéis que tenéis que sacar por la boca, yo la llevaré siempre en el bolsillo, me la pedís y yo la pongo y hacéis «uaaah». Os sacáis la porquería que queráis y ya está, se queda aquí. Y yo de aquí después lo tiro y ya está».

Como yo hice: «¡Uaaah!», se pasaron una semana haciendo: «¡Uaaah!». Pero no nos tiraremos la mierda encima de los demás. Al cabo de una semana comenzaron «tonto, burro, hijo puta», pensé: «ahora comenzamos». Incluso te diría que llegó un punto que parecía un concurso de a ver quién la decía más gorda. Se ponían delante de la grabadora y comenzaban: «que te... atropelle un... coche». Yo fui dejando. Hasta que llegó un día que pensé: «ahora ya el concurso, yo pienso que ya está» y les dije: «bueno niños, ahora ya según qué, nos podemos quedar en “tonto”. Pero el “puta”, “cabrón”, todos estos ya los hemos dicho mucho y creo que ya no tenemos dentro de eso. Ahora ya pues “tonto” sólo».

Poco a poco fueron dejando de necesitar. Dejaron de decírselo uno a otro, porque era allí en el wáter, allí era donde debían de ir los insultos. Lo decían a

la grabadora pero ya no se insultaban entre ellos. Toda aquella espiral que cogieron de insultarse.

También he trabajado lo de decir: «eh, es una porquería que me has tirado encima, pues se ha de quitar, quítalo». «Tú has dicho unas palabras que las orejas y todo es como si me hubiera quedado aquí, quítamelo por favor, retíralo». Y estos gestos de limpiar, claro, hago el gesto. Me gusta más esto que el decir “perdón”. No, no. Es “retiro y arreglo” para que vuelva a quedar limpio como estaba. Y además pienso que energéticamente es bueno: «te he tirado una energía negativa y ahora te la quito de encima». Y para él es bueno porque él lo ha podido reparar. Lo puedo disparar pero lo puedo reparar.

El hecho de que Leonel “quite”, “limpie”, “arregle”... es como una parte simbólica de que lo está haciendo. Lo está sacando, lo está reparando. Y después, hay otra parte de conocimiento, que es a nivel pedagógico, una cosa se aprende y es más efectiva si hay movimiento del cuerpo. Y el niño no sólo habla sino que está haciendo un gesto, un gesto con el que acompaña lo que dice. “Te lo retiro, te lo quito”. Y por tanto, tiene más fuerza. Por tanto aquí, si quieres, hay estas tres influencias. Tres saberes que parten de la misma inquietud porque buscan lo mismo: estar bien juntos, limpiar. (Conversación en el aula 16/05/2016)

Dice Max Van Manen (2015:74) que los niños en el aula deben experimentar sus dimensiones corpórea, temporal y espacial; así como sus tanteos exploratorios han de partir de su deseo de saber, compartir y participar en lo común. En la narración de Montse parece que hay algo de la atmósfera que se ha roto, produciendo una fractura en la esfera de protección que representa la escuela y la consecuente agitación, miedo e inseguridad en los niños.

Algunas criaturas traen incorporadas emociones reprimidas que, una vez en la escuela, buscan expresarse como pueden y

saben. A veces, a través de una agresividad que extiende sensaciones de alerta en el clima del aula, dificultando seriamente la tranquilidad necesaria para que la curiosidad se despierte. Si la voluntad de la maestra es cuidar las relaciones entre los niños y trabajar para configurar una atmósfera que propicie vínculos con las tareas escolares, entonces las agresiones no son necesidades auténticas sino necesidades que *sustituyen* a las necesidades auténticas (Wild 2006:65). Por ello debemos ponerles límites y no permitir agresiones de palabra o de acción, ya que en un entorno relajado no presentan una verdadera satisfacción sino que aportan tensiones (Wild 2006:77).

Si un niño puede recibir en cualquier momento una agresión de otro niño, el primero pondrá su atención en vigilar y protegerse en vez de hallarla disponible para focalizarla en los ejercicios escolares. Las capacidades de practicar, estudiar y colaborar se ven obstruidas por la sensación –frecuente en este grupo– de peligro constante. El deseo no halla las condiciones que requiere para ponerse, afectiva e intelectualmente, a estudiar el mundo. Entonces, la responsabilidad pedagógica pasa por proporcionar unos límites que sirvan para mantener un entorno relajado, pues el desarrollo sólo es posible en un entorno relajado (Wild 2006:152).

Tanto en su formato de saco de boxeo como de grabadora, el *Come-rabias* funciona como un dispositivo que canaliza la expresión de la frustración y la agresividad de forma segura para la convivencia. El goce de la pulsión halla en el Come-rabias un objeto donde volcarse, un límite, limpiando la atmósfera del aula de su vapor contaminante. Se trata de ofrecer una vía que ayude al niño a sacar algo de la propia aflicción y poner en suspenso su Yo autoreferenciado para exponerlo al conocimiento y al acceso al deseo. El Come-rabias es una mediación simbólica que permite a la criatura vaciarse de «*la rabia y la porquería*» para conservar el vacío que moviliza el interés por las materias culturales.

Ante el límite, la criatura se da cuenta que no puede seguir en esa dirección y se pregunta qué otras posibilidades se le abren

para poder seguir activo y continuar viviendo. Se pregunta cómo podría abordar la misma situación pero desde otras perspectivas. Se topa con la imposibilidad de gozar de su pulsión, con lo que «se verá obligado –y no pocas veces con dolor– a sentirse primero a sí mismo, a aclarar su posición y a tomar distancia, para luego volver a orientarse» (Wild 2006:161). En lo que atañe al educador en ese proceso, se trata de acompañar la experiencia del límite con sinceras señales de aceptación y respeto por los sentimientos de la criatura, para que no lo viva como un rechazo de su forma de ser. Entonces el límite no sólo significa el final de algo sino que representa la oportunidad de una elaboración del sentido de lo que se vive; no es tanto el agotamiento de un recorrido como un momento de transición hacia otros modos de ser y vinculación con las cosas.

El dispositivo Come-rabias, el cuento que refuerza su significación y la palabra o gestualidad de Montse, construyen un entramado de símbolos dispuestos al uso de los niños y a *representar* ciertas compensaciones para sus *ausencias*. El oficio de educar aparece como provisión de una gramática capaz de habilitar un buen lugar para vivir, una *cultura de los cuidados* que sostiene lo humano como marcado por la carencia: por el *ser en falta* propio de nuestra especie, por el signo del límite que somos, por la imposibilidad de la autosuficiencia (Recalcati 2014:65).

La donación de gramática como creación de un orden simbólico que hace de la relación un espacio habitable, contiene como condición la experiencia de la propia *incompletitud* que aprendemos en el encuentro con el límite. Porque somos seres finitos que vivimos en la impronta de la carencia, necesitamos de los demás y sus mediaciones para completar nuestros vacíos (Mèlich 2010:114). Señales del otro en la oscuridad de la noche: el saco de boxeo, la grabadora, el cuento y la palabra trabajan como *artefactos* de dominación provisional de la contingencia.

El principio de autarquía es imposible desde el momento en que existen los sentidos y la palabra. Mi-

rar, descubrir las cosas bajo la luz del Sol, es ya la confirmación de que la realidad humana, el «ser» humano, lo es para estar ante lo otro, ante el mundo, y para llenarse de él, para completarse y realizarse en él. «Símbolo de hombre» expresa, pues, la necesidad y la indigencia que, como toda la naturaleza, tiene el animal humano. Es la sociedad en su variedad de manifestaciones la que completa la insuficiencia de un ser «simbólico», de un ser partido. La mitad perdida se encuentra, pues, en los otros (Lledó 2005:109).

Colocarme –en la escuela– desde mi propia vulneración es volverme sensible hacia la facultad que poseo de ser herido por el otro, pero también, de herir al otro; se trataría, pues, de trabajar por una atmósfera de relaciones de cuidado y atención entre los niños. Los gestos del oficio son éticos porque buscan responder a la demanda de ayuda, de recibimiento y de protección, o sea, la dimensión hospitalaria del encuentro (Bárcena 2014:93). Ésta designa la voluntad de ponernos al lado, estar ahí junto al otro y ofrecer un *refugio compasivo*, reconociendo que la irrupción de su singularidad hace que me pelee con mi propia incomodidad porque el otro me excede y no encaja en ningún modelo ideal –no puedo encerrarlo, asimilarlo, en un concepto– (Mèlich 2014:149).

El Come-rabias es una tecnología que contribuye a estructurar en el aula un orden simbólico que *evoca, convoca y provoca* la oportunidad en las criaturas de dar sentido a aquello que les pasa y los mantiene des-situados, y por tanto, des-limitados (Mèlich 2010:109). Se convierte en un puente que actúa como transicional entre un estado de ánimo y otro diferente; atravesándolo, el niño encuentra un marco –mínimamente– normativo donde puede darse el permiso para decir y producir nuevos significados.

El insulto y la palabrota pueden entenderse como figuras verbales con las que el niño re-presenta –hace presente– sus ausencias incorporadas. Símbolos que nombran el propio *ser partido*,

haciendo aparecer esa *otra mitad faltante* para manejar sus afectos y efectos a través de lo semántico. Pueden leerse como reclamos de contención y aceptación de un Otro incondicional donde apoyarse para completar u ordenar algo de la herida, la cicatriz, la huella de existir. La transmisión de una gramática, quizás, humaniza la vida cuando limita la pulsión destructiva y, a la vez, genera aperturas para recomponer algo de la realidad interna (Recalcati 2016:83). Cuando tiene la cualidad de favorecer el lazo social, la pertenencia a una cultura y la búsqueda de sentido singular: la *ley de la palabra* tiene el poder de reparar algo del sujeto (Van Manen 2015:71).

Como acción ética, la educación es libertad porque evoca la creación de un mundo nuevo de posibilidades, de un nuevo comienzo, de la natalidad. El poder siempre abierto de la fuerza de lo que nace. [...] un *acontecimiento*, como un punto de ruptura, como una tensión, como una facultad de innovación y de comienzo radical (Bárcena 2014:80,91).

Al pedir a Leonel que «*le quite la porquería que le ha tirado encima*», Montse inventa una forma para que el niño, con lo simbólico, repare lo que ha dañado. El gesto «*de limpiar*» o «*de quitar*», es un *ejercicio* práctico del cuidado del otro y de uno mismo. Una serie de movimientos que implican a todo el cuerpo, conllevando un cierto esfuerzo físico y una cierta exigencia de atención. Una especie de *gimnasia* del respeto dentro de las normas de convivencia facilitadas por un código cultural; una especie de *meditación* sobre el aprendizaje de la fragilidad del otro y de uno mismo. Gestualidad que contribuye a un *darse cuenta* de las consecuencias de los propios actos, a una conciencia del traspaso de responsabilidad sobre la vida, propia y del otro. «*Te lo retiro, te lo quito*». Mediación donde uno puede restituir algo del equilibrio inestable de la relación, de ahí la importancia pedagógica de arreglar y recomponer lo que se ha roto, dice Van Manen (2010:174): porque los sentimientos de

aceptación o de rechazo se pueden convertir en obstáculos gigantes en la vida escolar cotidiana del niño. El poder de la palabra es creación y renovación; porque tenemos la facultad de *pensar lo sentido*, podemos *inventar un sentido* y aprender un nuevo comienzo que será, siempre, por otro lado, una continuación.

7. SEMÁNTICA DE LA INFANCIA

Después del tiempo de recreo, la maestra está contando un cuento en clase. El personaje protagonista es una ratita que va paseándose por los entornos naturales del planeta. Montse va narrando la historia a la par que pasa las páginas del libro, mostrando las imágenes a los niños.

Aparece la ilustración de la ratita en varios paisajes fotografiados: la selva, el desierto, un bosque, el ártico, el océano, el polo sur, etc. En la imagen del polo sur aparece la ratita junto a dos pingüinos que, sobre sus pies y entre su regazo, sujetan un huevo y una cría recién nacida.

En ese momento, Jorge interrumpe la narración de la maestra.

JORGE: Sabes que las crías y los huevos de pingüino no pueden tocar el suelo helado porque está tan frío que se mueren.

Montse se queda un poco perpleja con la intervención de Jorge. Tarda un poco en reaccionar tomando la aportación de Jorge para compartirla con el grupo.

MONTSE: Mirad lo que dice Jorge. Que si los bebés pingüino y los huevos tocan el suelo, se quedan tan helados que se mueren. Por eso la mamá y el papá no dejan que toquen el suelo. Por eso aquí, en esta imagen, los padres pingüinos abrazan a las crías pingüino y las sostienen lejos del suelo frío. (Nota de campo 25/04/2016)

Una semejanza nos aproxima: somos vulnerables a la herida, a la pérdida, al mal, al temor; nuestra naturaleza está hecha de exposición a la inseguridad de los acontecimientos. No podemos eludir que el ser humano es *homo patiens*, ser doliente, y que nuestra condición precisa construir ámbitos de compensación ante el sufrimiento (Mèlich 2010:124). La cultura posee esta función de protección frente a la fragilidad de la incierta corporeidad; aunque se da una ambigüedad, la misma cultura que sirve de refugio nos causa dolor. Es inconcebible la vida sin una gramática donde ampararnos de modos diversos, no obstante, la gramática cultural nunca basta para vivir felizmente (Freud 2005:28).

En cualquier caso, cuando oscurece siempre necesitamos a alguien. Alguien que nos sostenga de la caída al suelo frío, una mano que nos tome en mitad de la densa oscuridad y nos ofrezca un cobijo de inmunidad provisional. Es la relación con lo otro donde aprendemos la fractura de la suficiencia en nosotros mismos, y a la vez, es la posibilidad de ese contacto lo que resguarda nuestra fragilidad. Lo humano nace en mí al reconocer que no poseo control ni programa sobre la vida, que tarde o temprano cae la ilusión de autogeneración. Porque la noche cae para todos en algún momento y, en ese ruidoso silencio, esperamos el encuentro con la mano del prójimo. En ausencia de esa mano tendida, el sentido de una vida se pierde en una desértica oscuridad. La luz de la vitalidad de un cuerpo se extingue en la soledad del espíritu y la llama de su *llamada* se apaga en un eco errabundo. Pues quizá, ningún oído supo cómo acudir a su escucha. Lo manifiesta la infancia cuyo grito en la noche fue desatendido; sin la presencia de un escuchante, las ganas de vivir se debilitan.

Es lo que Lévinas (2000:44) denomina *Hay* como fenómeno que expresa la angustia de la insistencia anónima del sin-sentido. Es la experiencia del vacío absoluto que uno padece cuando siente durar la oscuridad. Cuando se halla en mitad de lo abierto, a la intemperie de sí mismo, al borde del enloquecimiento. Ni nada ni ser: no se puede decir que es la emoción de

ser, pero tampoco se puede decir que es la nada, aunque no hay ninguna cosa. La *Noche* es la metáfora que describe el terror de la irrupción repentina del carácter extraño de un existir *sin* existente (Lévinas 1993:82). El miedo que se instala en el cuerpo como consecuencia de habérse nos obstaculizado nuestra esencial *diferencia*. La única manera de liberarnos de esta sombra de lo impersonal es la relación social con el otro (Lévinas 2000:50). A través de la deposición de la soberanía del Yo y el voto de *ser para el otro*, responsabilidad para con el otro. Ser frágil, vulnerable y ambiguo es lo que posibilita mi realización humana en la esfera de lo común, precisamente: la necesidad de la palabra del otro y la necesidad del otro de mi palabra es lo que me saca del vacío egológico y me acoge en un lenguaje donde poder ser (Lledó 2005:114).

Para poder dar sentido a mi vida y que ésta sea alimentada, necesito de la presencia de lo otro; para que mi cuerpo no caiga en la noche amenazante de lo inhumano, mi grito es súplica de auxilio (Lévinas 1977:114). Deseo *ser algo* para el otro, deseo *ser deseado* por el otro; de lo contrario, en el desvanecimiento de esta fuerza erótica, ¿a partir de qué referencias (*¿límites?*) orientarme en la vida? Que el reclamo de una infancia sea por Otro reconocido como *interpelación ineludible* es la condición para que esa vida entre en el orden del sentido.

Todo grito proviene de la indefensión de una infancia ante el conato de desamparo, incluso el grito del adulto procede del territorio *infans* de su lenguaje. «En lo *inefable* de la infancia – en su poética– encontramos el lugar de la experiencia, el nacimiento del tiempo, el espacio de la creación de sentido que agrieta lo dado» (Bárcena 2002:100). Es la zona herida de la subjetividad, las cavidades deshabitadas de mi lenguaje, lo que llama a la palabra del otro. Palabra que hace mediación entre la pluralidad del mundo y el *estar en lo abierto* de mi intimidad; palabra que delimita los contornos de un puzzle donde voy componiendo una *provisoria* subjetividad; palabra como el cauce que hace del agua un río y del río un *devenir hacia*.

Grito es petición de un buen entendedor, según Lacan (2010:71), el educador es *significante viviente*: alguien no indiferente a los signos de un cuerpo, alguien que asume la autoridad y con ella la responsabilidad de interpretar la demanda y significarla, o sea, darle un sentido, una orientación, por tanto, no sólo una *asociación* entre significados, una relación, sino un *límite*, una diferenciación, o, una separación entre algo y otra cosa. El deseo de *significar algo* para el amor del otro se subjetiva como el *ser* del ser humano. Cuando fracasan el amor y la guía del otro, el deseo sufre una aguda erosión y se rompe la confianza en la promesa del *plus de goce* (Lacan 2009:49) que reza alcanzar un placer mayor después del esfuerzo, del aplazamiento y de la espera concedidas a la alteridad y al conocimiento.

La llamada desoída de una criatura obtura la capacidad deseante, y, prolongada en el tiempo, redirige su energía hacia el puro goce mortal. En tal caso, lo que permite al niño sobrevivir a su *progresiva vulneración* sin Otro que la contenga *semánticamente* es reducirse a impulso ilimitado de satisfacción inmediata (Freud 1991:81). En la monotonía de la soledad nocturna, el grito desgarrar la garganta y el alma se derrama sobre la nieve. Pulsión de muerte que destruye todo rasgo humano en el sujeto. Monstruo que lo quiere y lo devora todo, pues le falta lo esencial: la *amancia* del deseo. El destino del monstruo alienado por el mal del instinto es autodestruirse en una noche solipsista e interminable (Lledó 2005:97). El animal monstruoso que nos acecha y deshumaniza se despierta como mecanismo de placer desbocado.

Porque el ser humano es un ser carente, la vida es búsqueda inacabable; pero un *exceso de deseo* vuelve la vida invivable. Un deseo descontrolado es una fuente de dolor insoportable, los humanos necesitamos un *trabajo del deseo* (Mèlich 2010:21). Naturaleza fracturada que expresa la inviabilidad de la autonomía y el motivo por el que nos dirigimos continuamente hacia lo otro y los otros. Al vivir en la ausencia, vivimos simbólicamente en espacios gramaticales a través de identificaciones, de inter-

pretaciones, de diferenciaciones, de ambigüedades; dependemos de enlazar confianzas con los otros. La infancia precisa alguien que le ayude a mediar entre su falta y el trabajo con sus deseos en una cultura donde trascender su goce individual en deseo inscripto en una pluralidad de deseos; el recién llegado precisa del testimonio de alguien que lo acompañe a introducirse en una gramática que le permitirá compensar algo de sus deficiencias humanas (Mèlich 2010:113).

«Frágil, pero incesante, repetida, intransigente, audaz o mal-dita» (Bárcena 2004:26), la palabra es lo que ha de conquistarse en la infancia. Con ella, uno aprende a sostenerse en pie; con ella, uno crea la obra singular que será. Palabra que conmina una restricción del instinto, cuya libertad individual amenaza de muerte la vida en comunidad. La sublimación de la pulsión de muerte opera como castración del goce perverso e ilimitado y sitúa al sujeto en el tiempo del trabajo del deseo (Freud 2005:43). «Sólo nos queda esperar que la otra de ambas “potencias celestes”, el eterno Eros, despliegue sus fuerzas para vencer en la lucha con su no menos inmortal adversario. Mas ¿quién podría augurar el desenlace final» (Freud 2005:88).

La vida humana depende de la *phoné semantike* –escribe Lledó tomando el verso homérico (2005:96)–, del aire semántico que sale de “entre los dientes”, capaz de crear comprensión y compasión. Al identificarse, crearse y recrearse en la lengua materna, la conciencia ejercita su propio destino, que la hace persona y le da que existir. Siendo el ser humano un ser de lenguaje, siendo su casa la casa del lenguaje, su ser sólo puede manifestarse a través de la palabra. El acontecimiento de la palabra es lo que humaniza la vida y lo que hace posible la potencia del deseo introduciendo en el corazón la experiencia de la pérdida (Recalcati 2014:31). En la exposición al lenguaje, la animalidad en que estamos trasciende para llevarnos a la humanidad que pretendemos. Pagamos el precio de un *duelo* traumático: no podemos obtener satisfacción de todo ni podemos ser lo que queremos, al igual que no podemos eludir la necesidad de leyes para entendernos con los otros hablantes (Lledó 2005:98). Pérdida o

duelo que no significa un empobrecimiento de la existencia sino su condición de posibilidad. Condición para instalarse en un sistema de referencias compartido, una estructura lingüística, una gramática cargada de símbolos que nos ayudan a protegernos de los padecimientos e inseguridades con las cuales debemos vivir (Lledó 2005:99). Prótesis culturales mediante las que nos enfrentamos a la fragilidad, aun éstos artefactos nos procuran innumerables malestares (Freud 2005:36,41). Para que el sujeto gane la seguridad de vivir en lo común, ha de pagar una renuncia parcial de libertad, algo del narcisismo y la agresividad de su fuerza bruta. Noción de *libertad finita*, diría Lévinas (2000:68), que pone límite a la tendencia hacia todo que sobreviene como *Hay* (muda fatiga de la no-referencia significativa): «Un ser en el que nada acaba y en el que nada comienza, nada se opone a él y nadie lo juzga. Neutro anónimo, universo impersonal, universo sin lenguaje».

La sustitución [del Yo por el otro y lo otro] libera al sujeto del aburrimiento, es decir, del encadenamiento a sí mismo en el cual el Yo se ahoga en Sí mismo a través del modo tautológico de la identidad y busca sin cesar la distracción del ensueño en una trama sin usura (Lévinas 1987:197).

VIII

EL CUERPO

Y EL PROBLEMA DEL ENCUENTRO

MONTSE: Hemos hecho un plan para Lucio que, al principio, podría verlo como un “estás fuera del aula”. Pero en realidad no es un “te echamos”. Lucio comienza a ver que en la clase de P5 no podemos cubrir sus necesidades. Ahora pasa la mitad de la mañana, a veces la mañana entera, con la clase de 3° de Primaria y está más tranquilo. ¿Por qué cuando está con los mayores está tranquilo y aquí no? Creo que con los mayores él no está de tú a tú, por tanto, no ha de demostrar nada. Mientras que en P5 él ha de demostrar que es el más fuerte. Para mí, responde a un miedo ante la vida, y lo encubre con toda la agresividad para que a nadie se le ocurra ir contra él, oponerse a él. Con los grandes, él es pequeño, y eso es diferente, se mueven otras dinámicas, por eso se puede permitir estar de otra manera. No tiene tanta necesidad de defenderse atacando, en la clase de 3° de Primaria, Lucio ocupa otro lugar muy distinto que en P5. En la escuela, a Lucio le da sentido estar en el grupo de mayores.

En esta clase, en P5, en cambio, se sostiene muy poco. Ayer entró bien a las 9:00 y a las 9:10 ya no podía aguantar más y lo pagó con el de al lado. Aguantó 10 minutos y tuve que cambiarlo de sitio. No podíamos continuar más así, era una situación insostenible. Porque casi como Lucio, están Leonel, Jorge y Adela que reparten cuando menos te lo esperas. No puedo garantizar la protección y el cuidado del resto de niños. Crean una gran tensión porque los

niños de los lados no saben en qué momento les puede caer una torta o una estirada de pelo. (Conversación en despacho 27/05/2016)

DOMI: Arriba, Lucio aguanta bien, en la clase de 3° de Primaria. Porque la clase es poco numerosa y a él eso le ayuda. Y porque le gusta entrar en el mundo de los mayores. Hay muchas cosas. Con todo lo bomba que es, en mi clase de tercero, Lucio hace lo mismo que los demás. Hoy hemos empezado el día leyendo el periódico pero él no sabe leer, entonces yo le digo «tú no tendrías que estar aquí, tú tendrías que estar en tu clase, pero tú decides estar aquí y aquí hacemos esto». Y Lucio aguanta el chaparrón, ni se rebota, ni déjame, ni nada... son esos momentos que conecta.

Cuando vamos al huerto los miércoles, a él le encanta estar. Puedes dejarle una picoleta o un rastri-
llo, que cava y la usa correctamente. Sabe que los miércoles estamos allí y viene directamente, tiene relaciones con los niños de esta clase.

Todos los días de 10:30 a 11:00 sale al patio con los mayores y, luego, está conmigo arriba en 3° de Primaria. Es un niño que no se puede ceñir a horarios, eso para empezar, no funcionan con él. Lo hemos intentado, hemos luchado para que siga un horario, pero le es imposible. Cuando tiene un adulto para él solo, está mejor, claro. Y le sienta bien estar en grupos pequeños. Pero se cansa de todo rápido. En la clase de 3° hay nueve niñas y niños... entonces... no es un entorno estresante para él. Ni el espacio tampoco, porque él puede estar donde quiera. Hay sillas y mesas de sobra, los mayores le hacen de líder, de referencias. Tampoco se atreve a hacer cualquier cosa, porque sabe que ahí hay un Joaquín con el que no tiene nada que hacer. Creo que se siente más contenido aquí que en P5. No es sólo la seguridad sino que aquí tiene un límite. No puede hacer lo que quiera, porque le contestan si pega. Acepta la

jerarquía y, además, se siente acompañado. (Conversación en despacho 26/05/2016)

CARMINA: Este niño tiene sus peculiaridades. Tiene su familia, tiene esa crianza que ha tenido desde los 0 a los 6 años que tiene ahora, esa mochila que lleva cargada. Entonces, nosotras no podemos cambiar ni su situación ni su vida. Es complicado. Partimos de que no vamos a cambiar nada, porque si te posicionas en el convencimiento de que vas a cambiar, tú te estás equivocando. Lo que sí podemos hacer es intentar encontrar espacios en los que él pueda reconducir o pueda sentirse bien. Que pueda estar más o menos tranquilo y estable, que pueda interesarse por aprender algo. El resto, nosotras no podemos cambiarlo. Partimos de esta premisa, generar variaciones, salir del imperativo del cambio. Cuando iniciamos el proceso, el objetivo no es cambiar nada sino que, cuando Lucio esté aquí, esté mejor. Que quiera estar aquí, que quiera quedarse en la escuela.

Con Lucio hemos hecho muchas cosas, muchas estrategias y la verdad es que no han funcionado. Hemos ido probando desde una atención individual a hacer un grupo con otros niños y otras actividades, terapias, programas, tratamientos... Aunque primero y más radical, sacarlo del aula para beneficiar a los otros 17 niños que están aguantándolo todo el día. Para que no distorsione, porque el grupo tiene que seguir. Por otra parte, como medida más drástica, al principio y alguna vez, la expulsión. Pero nada funcionaba y nosotras cada vez más cansadas.

¿Por qué? Lucio es un niño que tiene la autonomía, la libertad, el poder... para tomar decisiones y que el adulto no pueda intervenir sin imponer fuerza de por medio. Es decir, si Lucio no quiere estar, te va a decir que no quiere estar. Y punto. Aunque tú le digas: «sí, porque tal y tal». No, las palabras que tú le digas para razonar no pasan por él. Es complicado.

Hicimos un horario para que estuviera atendido personalmente por un adulto dentro y fuera del aula de P5. Tampoco funcionó. ¿Por qué? Porque has de partir de que este niño no tiene la misma confianza con todos los adultos de la escuela. En el momento en que le toca con alguien con quien no tiene apego, esa persona se convierte en invisible en dos segundos. Entonces se escapa de donde esté, se marcha, no hace caso, se fuga y busca otras acciones por su cuenta. No hace caso al adulto, que sería lo que tú esperas que un niño haga, hacer caso al adulto. Lucio no ocupa el lugar institucional del “niño”, no ocupa el lugar de “niño” que tenemos preconcebido. Y tampoco reconoce la autoridad del adulto que nosotros nos atribuimos como idea de “adulto”. Así no funciona con Lucio. (Conversación en despacho 27/05/2016)

DOMI: Propusimos que Lucio hiciera el patio con los mayores. No tiene problema porque él no se siente desvalido. Es un niño de P5 que puede convivir en un patio con niños de 6º de Primaria si hace falta. Porque él tiene muchos recursos y, además, sabe hacerse valer. Es un niño que lo respetan los mayores, puedes hacerte una idea de qué tipo de niño estamos hablando. Un niño de 5 años que sale al recreo, él solo, con niños de 12 años y le tienen respeto, por no decir miedo. Es alguien con muchas potencias, fuerzas y capacidades distintas a las que estamos acostumbradas a ver en un niño de su edad.

Aprovechando que él tiene esa potencia y no le da miedo, no hay problema... pues que los momentos de “libre” los haga con los mayores. Lucio compone su vida con los mayores, se afirma en su vida, hay alegría. Con los de su edad no, lo vive con negatividad y lo que traspasa es malestar. Por otro lado, a partir de las 10:30, que es cuando Lucio no puede sostener estar en P5, viene a mi clase, a 3º de Primaria. A veces digo en clase «ahora vamos a hacer es-

to» y él dice «es que yo no sé», pero en vez de enojarse se lo toma como un desafío. Porque él quiere estar con los mayores de aquí e intenta hacer las actividades que hacen ellos.

Es muy curioso cómo un niño de P5 sostiene el tipo delante de una situación que lo pone en desequilibrio absoluto. No se amedrenta. Quiere hacer lo mismo aunque no sabe cómo, en principio. No se arruga. Como no sabe leer lo que pone ahí, pues copia lo que pone, lo escribe sin saber escribir. Hace ver que hace cosas, hace como que lee y hace como que escribe. Y en eso, lee y escribe. Hace “como si”, es una potencia que tiene y de ella hay que tirar. Igual que la resistencia que tiene a frustrarse, es perseverante y cuando quiere hacer algo lo intenta y lo intenta. No se cansa fácilmente, se propone aprender algo e insiste en ello, practica y si lo hace mal, lo aguanta. No como en P5, que su estado habitual es el de no soportar ninguna desavenencia.

Por ejemplo, en 3º a menudo hacemos un círculo en el suelo y trabajamos a partir de la conversación de los niños. No digo «hoy vamos a estudiar los animales de tal... página tal...», no. Ayer por ejemplo, en el periódico había un artículo que hablaba de porqué las jirafas tenían el cuello tan largo. En clase solemos leer el periódico cada día. Salió esta noticia, la leímos y lo que les importó fue que la jirafa tenía un corazón super-grande para poder gestionar todo el tema de circulación en su cerebro que estaba a dos metros de su corazón. A partir de ahí, nos hemos empezado a preguntar cuánto pesa el corazón de un humano, cómo funciona, etc. Salió también la conversación del cerebro, le atribuían la parte del sentimiento, el querer, que sirve para aprender y pensar cuando te equivocas.

Entonces, me di cuenta de cómo Lucio se colocaba delante de estos conocimientos que no conoce y ahí podíamos empezar a trabajar. En estos círculos, Lucio participa y me pregunto por qué no lo hace en

su clase. Si en su clase, Montse da espacios, ella genera conocimiento a través del niño. Pero en su clase no se sostiene y arriba sí. Arriba Lucio se pone en el círculo, habla, pregunta, opina...

Con los pequeños él no siente ningún deseo de confiar o compartir. Con el grupo de mayores, Lucio quiere pertenecer, su deseo se despierta ahí y con él sus potencias. Hace el esfuerzo de ir más allá de lo que puede, de hecho, en 3º puede más que en P5, es como si fuera otra persona diferente. Cuando vamos al huerto, por ejemplo, él cava como los de 3º, riega como los de 3º, tiene la destreza y la agilidad de los de 3º, me pregunta: «Oye, ¿arranco esta hierba?» «Oye, ¿esto qué es?» «Domi, ¿cómo se hace? ¿cómo se llama». O sea, tú no dirías que ahí hay un niño de P5, no dirías que ahí hay un niño de 6 años. Porque el tío es que... te sorprende.

Aunque también se rebota y tiene sus momentos de montarte el pollo. No te vayas a creer tú ahora que es la panacea milagrosa o una receta mágica. Pero sí que hay una variación importante en la manera en que Lucio vive la escuela y cómo el resto vivimos la escuela con Lucio. Hay una modificación interesante en las intervenciones que hemos hecho en la organización escolar para que Lucio quiera estar aquí, para encontrarse con otros. Aunque hayan momentos que, por el motivo que sea, entra en barrera y se acabó. (Conversación en despacho 26/05/2016)

MONTSE: Hace unos años fui a ver una obra de teatro. En una exposición de arte, había un guarda de museo y una chica universitaria. Había un cuadro en la pared y una línea pintada en el suelo para que el público no se acercara a la pintura. Cuando la chica atravesó ese límite, le dijo al guarda: «¿Ahora qué vas a hacer?». El guarda respondió: «Pues no lo sé, porque nunca me había encontrado en esta situación». (Conversación en despacho 08/06/2016)

1. LA ALEGRÍA DEL CAOS

¿Con qué *cuerpo* habitamos las situaciones que *caotizan* el orden y parecen no dejar de aquejarnos? Ser un cuerpo significa, para Spinoza, tener una capacidad de afectar y una capacidad de ser afectado (Deleuze 2006:27); tener una cualidad sensible desde la que uno investiga el mundo. Dicen Deleuze y Guattari (2013:9) que el *caos* no se caracteriza tanto por un desorden sino por un movimiento inagotable donde las cosas se han soltado del marco de inteligibilidad que les daba consistencia. En lo caótico, las cosas y los cuerpos se anudan y desanudan de modos diferentes e indefinibles por una lógica de representaciones cerradas y absolutas. Hay una potencia de creación, por tanto, en lo mutante que se abre en las inconsistencias caotizantes. El *vacío* no es una *nada* porque ya contiene, por extraer, todas las múltiples y diferentes formas de vida posibles (Deleuze y Guattari 2013:117). El caos, entonces, es inseparable de una *criba* que hace que de él surja *algo* más bien que nada (Deleuze 1989:101).

En la conversación transcrita, vemos que Lucio no se deja reconocer por la imagen de “niño” que tenemos *habituada* en la conciencia (Deleuze 2006:29). Su presencia en la escuela trastoca el orden instituido y nos brinda la oportunidad de pensar qué implica ser educadores de Lucio. En lugar de restituir, compulsivamente, el grado de consistencia perdida (Deleuze y Guattari 2013:139): ¿qué pasaría si nos ponemos a investigar la potencia que hay en el caos? ¿Qué signos vemos en la situación y en las presencias de los cuerpos? En lugar de fijarnos en el déficit y la carencia: lo que no hay, lo que debería o no de haber; pensar a partir de lo que sí aparece y se hace efectivo. “¿Qué tiene Lucio” y no tanto “qué le haría falta”; “De qué es capaz” y no tanto “qué hacer para introducirlo en nuestro esquema”. Porque el problema que se formula a partir de un déficit, dice Deleuze (1987:15) tomando a Bergson (2016:42), es un *falso problema*.

¿Qué pregunta podemos construir que abra un territorio de investigación interesante? ¿Qué condiciones podemos inventar para producir un verdadero problema? Plantear un problema como una cuestión a solucionar, una mera molestia que interfiere nuestros presupuestos, es también un falso problema (Bergson 2016:35). En lugar de pensar lo que nos afecta y desorienta, solemos esforzarnos para que la realidad se adecúe a nuestro interés y se adapte a nuestras expectativas (Deleuze 1987:31). ¿Podríamos observar cómo Lucio se relaciona con el mundo sin los juicios trascendentes que corresponden a imágenes predefinidas de qué es un “niño de 5 años” o un “buen alumno”? Suspender los ideales de lo que creemos está bien o está mal, abandonar la verticalidad de todo valor universal que juzga la situación desde una altura-exterior y así pensarnos en medio-adentro del problema (Deleuze 2006:149). Si estamos *en el problema*, afectado por él, y no *en la solución* (Deleuze y Guattari 2013:82), podremos ver que la presencia de Lucio nos habla de una subjetividad única, irrepetible e inmanente, a partir de la cual hemos de dibujarnos nosotros –y no al revés– (Rolnik 2006:3).

El cuerpo de Lucio porta en sí una información: conocimientos, habilidades, percepciones, intensidades, velocidades, duraciones, etc. que exceden la representación de niño de 5 años que tenemos hecha en la cabeza (Bergson 2016:44). Ante el malestar que nos provoca una situación irreconocible, estamos acostumbrados a identificar una falta y, rápidamente, activar un dispositivo que nos saque la incomodidad de encima (medicación, derivaciones, terapias, programas, etc.). En el problema formulado en términos de algo faltante, se esconde la intención de rehuir de aquello que está, materialmente, aconteciendo (Deleuze 1987:14). El falso problema parte de una negación de lo que hay, el verdadero problema se plantea desde una afirmación de la vida. Leyendo los posibles de la situación, problematizar es querer indagar las maneras de sumar alguna cosa a la existencia (Bergson 2016:51). Es preguntarse, por ejemplo, qué creación

suscitaría los deseos y ampliaría las potencias de Lucio y de la escuela.

Cuando interpretamos que Lucio es un niño reactivo o desafiante, que tiene necesidades educativas especiales o que su familia es desestructurada, estamos proponiendo un falso problema que nos conducirá a una pobre resolución (Deleuze 1987:11). Cuando problematizamos la situación diciendo que Lucio es disruptivo o que tiene dificultades conductuales, la solución se reduce a una sola: que el niño no se porte mal y deje de molestarnos. “¿Qué hacer para que Lucio no golpee y esté manso?”, no es la pregunta de un problema sino la resolución de algo que me incomoda. Desde dicho planteamiento sólo quedaría decidir qué técnica o táctica aplicar para disminuir o controlar su cuerpo y conseguir lo que queremos.

No obstante, un *buen problema* es aquel que tiene consecuencias heterogéneas desconocidas y da nuevas distribuciones a los seres y a los conceptos (Deleuze 1970:15). El problema es una invención que supone la exploración de algo que desconocemos (Bergson 2016:37). Problema no es “déficit atencional”, “desequilibrio emocional” o “infancia en riesgo” porque ya conocemos la única consecuencia: introducir al niño en el esquema de un recorrido de prevención o de corrección. Pero como el niño no puede sino persistir en su ser, cada vez se resiste más a la norma y el cansancio del equipo educativo va aumentando; o simplemente, el niño deja de venir regularmente a la escuela y la terapia o el tratamiento pierden su efecto. En ambos casos, queremos sortear una interferencia o quitarnos de en medio un obstáculo, pero no estamos pensando un problema (Deleuze 1987:70).

Pensar un problema es investigar lo que no se sabe, no reponerlo para tratar de impedir aquello que nos desconcierta (Deleuze y Guattari 2013:129). ¿Cuál sería la formulación que respondería a un verdadero problema? En las relaciones de Lucio con la escuela, ¿cómo las maestras se plantearon resolver la situación? Su deseo estaba puesto en volver la escuela habitable para Lucio, lo cual pasaba por romper algo del formato único

escolar. Esto supone una práctica de pensamiento *no estructurante* en tanto quiere enriquecer los plurales y variables horizontes de existencia (Deleuze 1987:102). Lo cual requiere salir de la lógica de la identidad, dejar caer la investidura, para escapar del papel asignado y del punto de vista instituido. En principio, pues, no sabemos lo que se puede: hay que probar y experimentar hacia lo desconocido (Deleuze y Guattari 2013:131).

En los fragmentos de conversación, vemos que Lucio desborda la concepción convencional –*abstracto ficticio* (Deleuze 2006:58)– de “infancia”: su deseo se incrementa en relación con niños de 10 y 11 años, acepta sus normas y siente la pertenencia a un grupo; sus potencias se amplían en la clase de 3° de Primaria, allí se comparte y participa activamente en las tareas, no se amedrenta ante lo que no conoce sino que intenta, se esfuerza, emula, repite y difiere hasta que lo consigue; es veloz e intenso en su atención y movimientos, hábil y diestro con herramientas complicadas y peligrosas; tiene la libertad para tomar decisiones, se escapa e inicia otras actividades con autonomía; los niños de 12 años lo respetan y cuentan con él; no le reconoce ninguna autoridad al rol de “adulto”, para consentir la ley en el otro necesita poner a prueba la confianza y forjar un fuerte vínculo afectivo, etc. ¿De qué se trata la relación con estas subjetividades que no se ajustan a nuestro imaginario y saber pedagógicos? ¿De qué se trata el oficio de educar cuando no entendemos el mundo y las cualidades que tiene Lucio en su haber? La tarea de las maestras se inicia en el momento en que tratan de leer las fuerzas que hay en el cuerpo de Lucio (Deleuze 1971:84), y desde ahí, proponer unas condiciones en el plano de inmanencia para que sus cualidades puedan liberarse y expresarse (Deleuze y Guattari 1987:27).

Los hombres incesantemente se fabrican un paraguas que les resguarda, en cuya parte inferior trazan un firmamento y escriben sus convenciones, sus opiniones; pero el poeta, el artista, practica un corte en el paraguas, rasga el propio firmamento, para dar

entrada a un poco del caos libre y ventoso y para enmarcar en una luz repentina una visión que surge a través de la rasgadura, [...] El pintor no pinta sobre una tela virgen, ni el escritor escribe en una página en blanco, sino que la página o la tela están ya tan cubiertas de tópicos preexistentes, preestablecidos, que hay primero que tachar, limpiar, laminar, incluso desmenuzar para hacer que pase una corriente de aire surgida del caos que nos aporte la visión. [...] El arte no es el caos, sino una composición del caos que da la visión o sensación, de tal modo que constituye un caosmos, como dice Joyce, un caos compuesto –y no previsto ni preconcebido– (Deleuze y Guattari 2013:204-206).

2. PENSAR EN LA INTEMPERIE

Un concepto siempre tiene la verdad que le corresponde en función de las condiciones de su creación (Deleuze y Guattari 2013:32); un problema tiene siempre la solución que merece según las condiciones que lo determinan en tanto que problema (Deleuze 1994:74). ¿Cómo formular un problema que despliegue un campo de indagación que nos permita afirmar la existencia de Lucio en la escuela? No sabemos lo que puede un cuerpo antes de la experiencia, dice Spinoza (Deleuze 1971:59). Lucio es un cuerpo con una capacidad de afectar y con una capacidad de ser afectado, se orienta en el mundo en relación a esas afectaciones (Deleuze 2006:31). Podríamos plantear el problema así: “no sabemos lo que puede el cuerpo de Lucio y no sabemos lo que puede el cuerpo escolar”.

El primer efecto interesante de esta fórmula es no meterlo en el aula de P5 porque lo prescribe una ley estatal o un valor trascendente (Deleuze 1971:187). Otro efecto es no empequeñecer, bajo ninguna adjetivación, la complejidad de las experiencias que ha vivido Lucio en su historia y el ingenio y los artificios de que es capaz. Para responder a la altura de esa complejidad: estoy coaccionado a pensar (Deleuze 2002:227) qué significa y

qué conlleva ser educador de un cuerpo de 5 años que tiene estas capacidades, estas habilidades y estos conocimientos que le permiten moverse por el mundo de este modo particular. ¿De qué se trata el acompañamiento de un cuerpo que tiene un poder que desborda, extralimita, mis certezas sobre qué es un niño de 5 años? Esta pregunta me sitúa en la posición investigativa de un pensamiento sin imagen ni postulados (Deleuze 2002:205): un desafío hacia la creación de múltiples, y a priori insospechadas, resoluciones.

El problema no es de Lucio, tampoco de su familia, ni de las circunstancias de su contexto de origen; el problema no es de su historia personal ni de las estrategias terapéuticas, tampoco de “dispersión atencional”, de “hostilidad” o de “infancia vulnerable”. El problema es de las maestras que se hacen la pregunta: ¿qué desafío ofrecer a Lucio para que quiera quedarse en la escuela? ¿Qué inventamos para alojar un cuerpo de 5 años que expresa una serie de signos que desordenan nuestras planificaciones y objetivos? ¿Qué apuesta y qué proyecto tiene el valor para despertar el interés de los educadores que estamos ahí concernidos? No tanto qué hacer con el otro ni cómo intervenir sobre su vida según cómo creemos que tienen que ser las cosas en la escuela, sino cómo desplazarnos nosotros en la relación o cómo derivar el curso natural de nuestra configuración sin saber lo que va a pasar. En el acontecer de lo extraño que nos desacomoda, un buen problema es el que da a pensar efectos dispares y desconocidos por adelantado (Deleuze 1987:92). La escuela que investiga acerca de qué forma se da para sumar múltiples deseos, potencias, bifurcaciones, posibilidades, porvenires... se sumerge en la captación de *signos* (Deleuze 1995:181) en los cuerpos que la habitan –lo que real y superficialmente hacen los cuerpos, y cuyas señales, a veces, no se manifiestan con evidencia, sino leve y frágilmente, mínimas casi inapreciables–.

Lo esencial en el *dis-astrum* –sin referencias– no está en el remedio al mismo sino, quizás, en la sensibilidad del cuerpo que lo ocupa, lo mora y lo demora (Deleuze 1971:93,94). O sea, en la capacidad de leer y registrar los signos explícitos y evidentes

o tenues e imperceptibles que expresan los cuerpos (también, nuestros cuerpos). Problematizar la situación es ver y experimentar las relaciones de fuerzas implicadas en ella (Deleuze 1987:151), ¿qué variaciones solicita el choque de cuerpos para producir la posibilidad de un encuentro? Donde la escuela y cada educador pierde su identidad para convertirse en una fuerza más: cuerpos que pueden afectar y pueden ser afectados, cuyo deseo es componerse con otros cuerpos para ampliar sus potencias de acción. Una escuela que investiga se dedica a abrir caminos y no tanto a clausurarlos; se pregunta acerca de qué agregar a sus disposiciones, qué añadir a su sensibilidad, qué sumar a su percepción.

Más allá de la figura institucional y del punto de vista profesional, el encargo del educador es servir como un medio para movilizar ideas de pensamiento. En una distribución escolar concreta: ¿cuál es el requisito para estimular el movimiento de los conceptos, las cosas y los cuerpos? No se trata de tematizar al otro ni de categorizar la realidad, porque desconocemos el poder que tiene un cuerpo y tampoco sabemos lo que puede una escuela. En principio, no tenemos nada en común, hemos de construirlo (Deleuze 2006:79); el encuentro nunca estará dispuesto por una estructura de roles o por un instrumento metodológico. Si hay algo en común entre la escuela y Lucio –aunque lo expresan de modo diferente– no es el currículum ni pasar de curso, tampoco el conocimiento o cómo ser ciudadanos, sino que ambos quieren sumar a sus vidas algo del otro para aumentar su potencia de actuar (Deleuze 1971:259) y, por ello, además, ambos analizan cómo componerse sin dejar de durar en su ser.

El lobo, o el caballo, o el niño dejan de ser sujetos para devenir acontecimientos, en distribuciones que son inseparables de una hora, de una estación, de una atmósfera, de un aire, de una vida. La calle se compone con el caballo, de igual modo que la rata que agoniza se compone con el aire, y el animal y la

luna llena se componen juntos. [...] El clima, el viento, la estación, la hora, no son de otra naturaleza que las cosas, los animales o las personas que los pueblan, los siguen, duermen o se despiertan en ellos. Hay que leer todo seguido: el animal-caza-a-las-cinco. Devenir-tarde, devenir-noche de un animal, bodas de sangre. ¡Las cinco es este animal! ¡Este animal es este lugar! «El perro flaco corre por la calle, ese perro flaco es la calle», exclama Virginia Woolf. Así hay que percibir. Las relaciones, las determinaciones espacio-temporales no son predicados de la cosa, sino dimensiones de multiplicidades (Deleuze y Guattari 2004:266).

3. UNA ÉTICA EXPERIMENTALISTA

La *potencia* es lo que realmente puede un cuerpo, es decir, no *lo que es* sino *lo que hace*, sus acciones (Bergson 2016:201). Para formular un buen problema, lo importante no es *quién es* el sujeto ni el atributo que lo define sino la particularidad de las afecciones de las que es capaz y los límites móviles de su potencia. Para Deleuze (1971:29) –al hilo de Spinoza y Nietzsche–, un cuerpo es una intensidad vitalista que busca aquello que le conviene para, alegremente, crecer en su voluntad de potencia.

Lucio es una diferencia radical, se escapa de las intenciones, quiebra los objetivos e invierte las generalidades (Deleuze 2002:22). Respecto a otro cuerpo, Lucio tiene unos conocimientos diferentes, un lenguaje diferente, una competencia lectora diferente, unos intercambios con el mundo diferentes, una manera de manejarse con los problemas diferente, etc. Entre Lucio y otro cuerpo hay siempre una *diferencia de naturaleza*, nunca una *diferencia de grado* (Deleuze 1987:17); no hay jerarquía sino horizontalidad, con distintos y singulares medios todo cuerpo tiende a existir. Quizás, lo diferente no es el otro sino nuestros supuestos cuando colisionan con la realidad. ¿A qué podría invitar a Lucio para que algo acontezca entre nosotros? Pensar el problema del encuentro es explorar la composición de

cuerpos y deseos por fuera de los absolutos morales (Deleuze 1987:48). Interrogarse por lo que vemos es, tal vez, el camino para salir de los lugares y las formas reconocidas de un orden disciplinario que inhibe la vida y coarta sus fuerzas alegres.

Todo lo que existe se esfuerza —con lo que está a su alcance— por perseverar en su ser de la manera en que puede, dice Spinoza (Deleuze 2006:124). Un cuerpo necesita componerse con otros cuerpos para perseverar en su ser, sin embargo, hay combinaciones que descomponen los cuerpos. Si los afectos consecuentes afirman el impulso vital, amplían ocasiones para encuentros e incrementan la potencia de ser, se trata de una composición útil (buena) para el cuerpo. Al contrario, una composición que resulta nociva (mala) para un cuerpo será aquella relación cuyos efectos obstaculizan el pensamiento, debilitan la energía del deseo o disminuyen la fuerza de perseverancia. Para la ética de Spinoza (Deleuze 2006:67), ningún cuerpo (sujeto, objeto o concepto) es bueno o malo en sí mismo, depende con qué otro cuerpo (sujeto, objeto o concepto) se componga. Será bueno si la consecuencia multiplica los intercambios con el mundo y aumenta las facultades de una vida; será malo si reduce los poderes de actuar y mortifica o desvitaliza la existencia. Lo que tiene sentido para una vida es lo que puede componerse con ella. Lo bueno es lo que dispone al cuerpo de modo que pueda afectar y ser afectado de muchas formas. La pregunta por el sentido surge cuando un cuerpo no soporta más una relación —porque disminuye su poder— y necesita abrigarse en el mundo de otro modo.

Pensar éticamente es estar en medio del problema, sin saber por adelantado, e investigar qué condiciones crear para sumar encuentros (Deleuze 1971:66). Encuentros que no respondan a líneas diseñadas de antemano, sino que aporten fuerzas vitales que respondan al deseo de crecimiento mediado por pasiones alegres y no tristes. La ética es la responsabilidad de decisión de un cuerpo singular respecto a situaciones únicas e irrepetibles que exponen conjuntos de consecuencias. La lógica moral opera a través de valores absolutos y juicios trascendentes que, una

vez instalados en el sujeto, éste no puede dejar de obedecer (Deleuze 2006:33). Un pensamiento ético actúa con juicios inmanentes, es decir, decido lo bueno y lo malo no en función de premisas o concepciones sino creando una novedad que añada vida a la vida (Deleuze 2006:152).

Un cuerpo tiene tanta más fuerza en cuanto puede ser afectado de un mayor número de maneras; este poder es el que mide la fuerza de un cuerpo o el que expresa su poder. Y, por una parte, este poder no es simplemente una posibilidad lógica: a cada instante es realizado por los cuerpos con los que está en relación. Por otra parte, este poder no es una pasividad física: sólo son pasivas las afecciones de las que el cuerpo considerado no es causa adecuada. [...] el poder de ser afectado no significa necesariamente pasividad, sino *afectividad*, sensibilidad, sensación (Deleuze 1987:90-91).

4. EL ARTE DE COMPONER ENCUENTROS

Pensar la vida en la escuela no es algo que se hace voluntariamente, no tiene que ver con las intencionalidades pedagógicas ni con la quimérica innovación. Algo acontece que sacude la dureza de mi perspectiva y tropiezo con una situación que agrieta una creencia (Deleuze 1971:15-16). Algo percibo en lo que sucede que pone en cuestión mi tradición y fractura mis saberes. La sensibilidad de mi cuerpo es afectada por uno o varios signos que llegan del afuera del pensamiento –de lo todavía por mí impensado– violentándolo con una pregunta a modo de enunciado problemático (Deleuze 1987:70). Algo nos resulta ya insostenible, demasiado tiempo intolerable, que nos obliga a producir variaciones en las formas de existencia.

Según Suely Rolnik (2006:3), es preciso darse un *cuerpo vibrátil* vulnerable a lo que pasa, frágil ante la alteridad, susceptible de ser atravesado por todo lo que está a su alrededor: eso lo hace problematizarse y problematizar su modo de vida todo el

tiempo. ¿De qué modo estamos afectados por las presencias y por lo que pasa? Cuerpo vibrátil es una sensibilidad que se deja contagiar por las cosas del mundo y piensa qué le pasa cuando se deja contagiar por esas cosas. No comprendemos las cosas cuando las discutimos y las explicamos sino cuando las reinventamos, dice Bergson (2016:38,39). En lugar de asignar un significado a lo que vivimos para englobarlo con la conciencia (Bergson 2016:160): “Lucio se comporta de esa manera porque su familia...”, se trata de asumir el descoloque y leer los signos que me ayuden a esbozar invenciones para hacer que algo derive otra cosa (Deleuze 1987:35). El encuentro con Lucio resulta ininteligible porque fragmenta una lógica de sentido, “por qué es lo que es” y “cómo hace lo que hace”: absurdo que incita a producir un nuevo sentido (Deleuze 1994:52). En el cuerpo vibrátil —no erudito— que está incómodo nace una pregunta fértil, aquello que desconozco es lo único que puede ser pensado: se convierte en motivo de investigación (Deleuze 1994:89-92). El verdadero problema florece de un cierto padecimiento, de las afecciones que me provoca una situación; brota porque necesito extraer del pensamiento un efecto que descubra territorios donde acceder a una vida más intensa.

La posibilidad de lo común en la escuela aparece cuando hay una pregunta entre nosotros cuya respuesta no sabemos y necesitamos aproximarnos para recorrer juntos la incomodidad que sentimos (Deleuze 1987:116). A la inversa, enunciar “cómo hacemos para que Lucio preste atención o sea amigable” es querer que la realidad se adapte a la imagen que ya tengo hecha en mi mente. En sentido enfático, un acontecimiento nos hace perder la consistencia de la realidad que teníamos y la incomodidad nos interpela (Deleuze y Guattari 2013:85): ¿qué forma nos damos ahora, tomando los cuerpos y el material disponible, para crear otros mundos donde aumentar nuestra potencia?

En la conversación con Montse, Carmina y Domi vemos cómo están viviendo un proceso donde se han puesto a pensar aquello que las desconcierta de la situación con Lucio. El encuentro con el niño ha sido también el encuentro con algo que

no se conoce y que obliga a pensar. Lucio no sólo echa abajo ciertos postulados de la escuela, también pone en crisis algunas premisas de la pedagogía (como disciplina trascendente). El niño desmonta las referencias fijas de la escuela y la empuja a una indefinición, por así decir, caotiza el dispositivo generando una inquietud en los cuerpos que lo habitan (Deleuze y Guattari 2013:41-42). Las maestras no quieren escapar de la inquietud que perciben sino utilizarla como un impulso moviente para modificar y crear dinámicas capaces de alojar a Lucio. La presencia de su cuerpo, progresivamente, suaviza la rigidez de los preceptos que explican y organizan la manera de habitar los espacios, los tiempos y las actividades escolares.

Leer sensiblemente lo que vivimos junto a Lucio y lo que nos pasa con su presencia nos hace preguntarnos: ¿qué escuela queremos? y ¿cómo podemos dar cabida a otras maneras de habitarla? Ya no la firmeza estática de las representaciones que atribuyen un determinado uso de lo escolar, se trata de perforar las representaciones para movernos con el movimiento de las cosas y de los cuerpos (Deleuze y Guattari 2013:138-139). La pregunta que se hacen las maestras no pasa por: qué debería ser una escuela y qué conocimientos necesitamos para desempeñarla, sino que tratan de investigar la experiencia de lo común. Porque lo común es un reto, nunca está a priori, hay que experimentar y probar para efectuarlo (Deleuze 2006:145). ¿Cómo poner a prueba nuestra capacidad de componernos? ¿Hasta dónde alcanza nuestro deseo de vivir juntos? ¿Qué proyecto colocar en medio para que nos importe crear un común? ¿Qué invitación podría hacer que el interés de Lucio en la escuela se sostenga y nuestro ánimo no decaiga?

La presencia del niño desarticula el modelo único escolar; Montse, Carmina y Domi aceptan sentir las alteraciones que esto les provoca y acceden a vivir las apuestas que les impone la situación (Deleuze 1987:153). Una condición para pensar problemáticamente es dejar caer la impostura de “maestra”, salir de los contornos sólidos de la identidad “escuela”, o sea, de los rótulos por los que captamos y aprisionamos el mundo (Deleuze

1994:96). Qué planos de investigación se abren cuando uno es educador sin la protección ilusoria de la función “educador” y escapando de cualquier teoría sobre “el otro”. Diferir del punto fijo de la investidura “educador” porque la vida no se expresa con una lógica del ser sino con un permanente estar deviniendo algo (Deleuze 1994:25). Lo importante no es tanto lo que las cosas y los sujetos son, sino percibir el transitar de lo que varía. Lo importante no son los vértices de un desplazamiento, sino estar en medio de lo moviente y ser capaces de combinarse con lo que se mueve (Bergson 1972:15). ¿Qué es lo que nos pasa en lo que pasa y cómo dejarse contagiar, atravesar, para devenir con aquello que no cesa de devenir?

Las maestras no ven “amenaza” o “hiperactividad” en Lucio, sino un conjunto de potencias que pugnan por afirmar una existencia. El niño tiene un registro perceptivo de su circular por la escuela y tantea cómo puede perseverar en su ser. Quizás, la agresividad y la provocación que expresa es un modo que tiene para sentirse vivo, para no renunciar a ser o a estar en movimiento (Bergson 1972:130). Lucio está diciendo que tiene una fuerza y que quiere entrar en contacto con otros, sin embargo, para él cualquiera no tiene el valor que su cuerpo necesita para componerse. Su deseo manifiesta el poder de afirmar la vida y de celebrar el crecimiento, sin embargo, su potencia sólo se activa mediante desafíos invitantes (Deleuze 1987:121). Vemos a alguien que porta una información en su haber, incorporada a lo largo de una historia de intercambios. Vemos a alguien que tiene una energía que interpela nuestra capacidad de composición. El constante provocar de Lucio nos pregunta *alrededor de qué* encontrarnos para poder experimentar un afecto de alegría-pasión –que convenga a nuestra percepción y comprensión– (Deleuze 2006:114).

Según las cuestiones que reclama la situación, ¿cómo materializar el encuentro? ¿cómo ensayar nociones de lo común? (Deleuze 2006:97-98). El encuentro no se resuelve con el cumplimiento de una figura, no es ocupando el lugar del educador y el otro el lugar de alumno como se monta un encuentro. La iden-

tidad y la función son delimitaciones de un sistema que está caotizado (Deleuze y Guattari 2013:117-118). Plantear un problema desde la adhesión a una prescripción es una empresa improductiva y otro falso problema. Cuando las presencias están aquejadas y el marco normativo no puede albergar las vidas sino reduciéndolas, la propia identidad necesita devenir movimiento para pensar y pensarse en lo moviente (Deleuze y Guattari 2004:26). ¿Cómo reagrupar y reorganizar la estructura, las materialidades, los tiempos, los espacios, las trayectorias... provocando en los cuerpos una ampliación de la capacidad de afectar y de ser afectados?

En sentido opuesto, la identidad fija y la obediencia a juicios trascendentes –el plan del Bien y el Mal– supone restringir la singularidad de la vida de Lucio en la escuela y, por ende, disminuir su poder inmanente de seleccionar entre los modos de existencia buenos y malos con qué componerse (Deleuze 2006:35). Qué sucedería si continuáramos imponiendo un orden vertical, con el que, por cierto, no todos los cuerpos aumentan su deseo: “quédate en el grupo de P5, aguanta en clase 6 horas, presta atención y no te muevas, sepárate de los mayores y no te resistas, participa en las actividades del aula y haz los deberes”. Lo que interpretan las maestras, respecto a lo que Lucio trae al plano de inmanencia (Deleuze y Guattari 2013:45), es que no le importa lo que dice la prerrogativa escolar ni la función de la maestra. Para él, la ley no tiene ningún valor *per se* y, de hecho, no deja de hacerla estallar de varias maneras.

Incluso resulta que sólo cuando los peligros se vuelven evidentes cesa la indiferencia, pero éstos permanecen a menudo ocultos, escasamente perceptibles, inherentes a la propia empresa. Precisamente porque el plano de inmanencia es prefilosófico, y no funciona ya con conceptos, implica una suerte de experimentación titubeante, y su trazado recurre a medios escasamente confesables, escasamente racionales y razonables (Deleuze y Guattari 2013:46).

5. CUERPO FRÁGIL (NO ORGANIZADO)

Uno no piensa sin convertirse en otra cosa, lo no-pensado sólo se puede pensar deviniendo otro (Deleuze 1987:83). Crear formas de existencia significa hender las identidades y desenjaular los roles para producir múltiples experimentaciones con la *diferencia*. La vida es un discurrir que se fuga vinculándose con aquellos cuerpos que convienen a la expansión de su territorio. No hay proceso de diferenciación que no desdibuje las líneas duras del ser, pues los modos de existencia nunca están totalmente definidos. Siempre hay un *afuera* que coacciona al modo homogéneo para examinar si puede fugarse a otro modo.

Diferencia (Deleuze 2002:92) no quiere decir reunión de identidades ni diversidad de atributos, diferencia es un juego activo de tensiones donde ensayar lo que conviene. La diferencia está en las maestras que abandonan su función de maestras para pensar más allá del saber y de la perspectiva docente. La diferencia está en la escuela que huye de la lógica escolar para continuar haciendo escuela. La diferencia está en el movimiento con que salimos fuera de los lugares determinados para incrementar nuestro territorio de intercambios (Deleuze 2002:391). ¿Cómo la situación nos permite formular un problema que nos ayude a pensar las formas de habitar la escuela? ¿Qué preguntas inquietantes podemos plantear para escapar de los supuestos y producir alianzas, tránsitos y devenires impensados? Las maestras dejan de ser el ideal de “maestra” que tiene conocimientos, argumentos y repeticiones para *volverse vulnerables* a los afectos de la experiencia. Dejan caer su egocentrismo, pues lo que hace Lucio no es para ellas ni contra ellas, simplemente acontece; no soy «yo» y mi orgullo lo que importa sino producir variaciones vitales.

El pensamiento acontece por una violencia del afuera, algo no pensado irrumpe en la percepción, en la inteligencia o en la memoria (Deleuze 2002:215). Sentimos de otra manera, vemos de otra manera y no podemos hacer otra cosa que pensar; pensamos por necesidad, o sea, cuando una situación se vuelve into-

lerable. No pienso voluntariamente o porque quiero transformar algo sino a causa de una alteración; no me dirijo hacia una expectativa sino sacudido por una necesidad imperiosa de derivar otra forma de estar en el mundo. Pensar no tiene que ver con el binarismo de la deontología (bien o mal, adecuado o inadecuado) ni en función de imágenes preconcebidas (civilizado, atento, competente): una fuerza altera sensiblemente mi corporeidad hasta el punto de obligarme a pensar en dirección a lo desconocido.

En la vida no hay estados congelados sino un inagotable movimiento, el pensamiento trata de captar las variaciones, leer sus consecuencias e investigar dónde las inconsistencias encuentran su forma particular de consistir (Deleuze y Guattari 2013:209). Cuando alguien con el poder de Lucio irrumpe en una estructura socioeducativa, nuestra tendencia es colocar sobre el niño una categoría temática para reconocer aquello que obstruye nuestras expectativas y, así, determinar la solución que nos llevaría, lo antes posible, a reponer la consistencia de la estructura amenazada. Clasificamos la realidad a través de un marco de inteligibilidad y con él aprehendemos lo que sucede; nos tranquiliza creer que sabemos lo que hay que hacer, pues lo real actúa de tal manera que se resiste a ser atrapado por nuestras redes conceptuales y queremos quitárnoslo de en medio (cambiarlo, evitarlo o suprimirlo). Porque pensar es estar intranquilos por una *pasión del afuera* (Deleuze 1987:155) e implica un trabajo de investigación que pone en tela de juicio lo establecido, preferimos tener recopiladas una serie de respuestas y de prevenciones (mediación escolar, resolución de conflictos, cursos de formación, etc.).

No obstante, las inconsistencias conllevan una provocación para pensarnos dentro del problema: ¿cómo reconfigurar una estructura escolar puesta al servicio de un común? Las inconsistencias —más que las repeticiones instrumentales— nos invitan a preguntarnos sobre la posibilidad del encuentro: ¿cómo movernos para que toda vida pueda crecer en la escuela? Se trata de elaborar un problema que busca leer el movimiento de los cuer-

pos (sujetos, objetos, conceptos) y no las polaridades de sus estados fijos –aunque, en un momento, pasen por un espacio donde adquieran una forma–.

Serás organizado, serás un organismo, articularás tu cuerpo –de lo contrario, serás un depravado–. Serás significativo y significado, intérprete e interpretado de lo contrario, serás un desviado–. Serás sujeto, y fijado como tal, sujeto de enunciación aplicado sobre un sujeto de enunciado –de lo contrario, sólo serás un vagabundo–. Al conjunto de los estratos, el cuerpos sin órganos opone la desarticulación (o las n articulaciones) como propiedad del plano de consistencia, la experimentación como operación en ese plano (¡nada significativo, no interpretéis jamás!), el nomadismo como movimiento (incluso parados, moveos, no dejéis de moveros, viaje inmóvil, de subjetivación) (Deleuze y Guattari 2004:164).

6. MOVERSE CON LO MOVIENTE

La intuición como método de Bergson (2016:36-37) se basa en percibir la *naturaleza* de los cuerpos, la cual no está en ellos mismos ni en el grado en que responde –o no– a una esencia, sino en su movimiento infinito y en las diferentes consecuencias que éste produce. Por tanto, cuando lo que vemos es un niño nervioso que agrede a sus compañeros y a las maestras, vemos que las maestras tienen un saber y unas convicciones con las que han conseguido solucionarlo, y además, vemos que el niño va desarrollando habilidades sociales para ser menos violento, más civilizado o estar incluido: estamos mirando estados fijos, pero desapercibimos lo moviente.

Intuir es tratar de registrar las mínimas variaciones en el tránsito de los cuerpos y las cosas entre sus distintas posiciones. ¿Qué fenómeno posibilitó que la forma de un cuerpo o de una situación se alterara? ¿Qué variación podría hacer que algo de un cuerpo o de una situación se moviera? Ser capaces de leer el

movimiento de las cosas requiere que nosotros también estemos en movimiento. Para Bergson (2016:46), la definición de *lo posible* no responde a ideales o a valores que habrían de ser realizados; en estos términos se plantearía un falso problema. Más bien, las posibilidades están presentes en la realidad y hay que efectuarlas a modo de un *virtual* que puede ser actualizado. Los virtuales están ya en el movimiento tal como los posibles están ya en la realidad, no es cuestión de creatividad sino de percibir lo existente fugándose de las totalidades. La imagen de mañana, aunque no lleguemos a captarla, está contenida en el espejo colocado ante el presente (Bergson 2016:48).

En lo sucedido en la escuela con Lucio, un virtual es lo insostenible de la situación, es decir, un afuera de nuestras certezas provoca un acontecimiento que violenta el modo en que pensábamos hasta ahora. En consonancia al virtual de “no podemos sostener la situación”, lo actual sería desplegar la capacidad de generar configuraciones para la existencia común de Lucio, de la escuela y de nosotros. Otros virtuales serían: el deseo de Lucio de perseverar en su ser (más allá de nuestras imágenes), la fuerza que tiene para trabajar y ampliar sus facultades (fuera de los supuestos adecuado o inadecuado), su potencia para componerse y crecer con otros cuerpos (lejos de valores de bueno y malo), el talento de su presencia para caotizar la estructura y abrirla a la multiplicidad (lo cual nos demanda soltar el narcisismo). ¿Cómo actualizar estos virtuales? ¿Cómo captar el campo de virtuales que mantiene movilizadas y disponibles estas posibilidades?

Las maestras han desplegado un territorio de experimentación donde ir probando qué posibles de la realidad van tomando otras cualidades. Intentan imaginar nuevos movimientos en los intercambios entre los cuerpos y nuevas variaciones en la espacialidad-temporalidad de la estructura para registrar qué consecuencias vitales van apareciendo (Bergson 2016:80). Los virtuales de la situación se efectúan cuando, en la fuerza de Lucio, las maestras advierten un movimiento y no un nombre artificial. El movimiento de una subjetividad que va probando cómo y con

qué componerse porque su deseo le impulsa a afirmarse, a buscar modos de ampliar su vida (Deleuze 2006:154). En vez de interpretar desde una o dos escenas cuál es el obstáculo y determinar una solución, ¿qué signos leemos en la duración por secuencias del movimiento que continúa? ¿qué capacidades efectúa Lucio y qué les sumamos para incitar su deseo?

El acontecimiento vuelve inoperante la ley trascendente de la escuela, las maestras no convierten sus acciones en reglas y juicios morales, son ensayos que investigan éticamente. La cuestión es qué respuesta puede funcionar en esta situación concreta, pues después vendrá algo completamente diferente que exigirá su propia y singular respuesta. La respuesta efectiva descubre un territorio atractivo para seguir experimentando, cuando este camino no se abre, las maestras registran y dejan de repetir en ello para seguir probando por otros lugares. El problema que se formula a partir de la similitud con una situación anterior es un falso problema, diría Bergson (2016:51-52): porque las situaciones son siempre únicas e irrepetibles, les corresponden respuestas diferentes. No se trata de celebrar éxitos ni de lamentar fracasos, sino de leer las consecuencias para continuar pensando y produciendo. No se trata de interpretar lo que experimenta el otro ni de especular sobre su interioridad, sino de escuchar y mirar los signos que están e insisten ahí, de crear una hipótesis de trabajo y de verificar sus efectos.

El movimiento de Lucio produce una exclusión paradójica de las palabras y las cosas que ordenan la escuela. Afuera problematizante que fuerza a las maestras a pensar resoluciones en *estado de exterioridad* —no en el interior de unos fundamentos— (Deleuze 1987:70). Intrusión de lo heterogéneo en lo homogéneo: sinsentido que no es mera contradicción del sentido, sino, bien al contrario, lo que se opone a la ausencia de sentido efectuando la producción de sentido: *problematizar*, dirá Deleuze (1994:90). No precede aquí ninguna respuesta habitual o un lenguaje asumido que pueda ser utilizado por el pensamiento. El efecto del *signo* (afuera impensado) es dar cuenta del *no poder*

natural del pensamiento y, *paradoja coherente* (Deleuze 2002:226), activar las facultades de su mayor potencia.

Problematizar es formular una pregunta que tenga la capacidad de causar un desplazamiento en los cuerpos y en la situación. Es tomar nuestras reacciones y afecciones ante el acontecimiento de un afuera para pensar lo que no supimos pensar todavía. Según Bergson (2016:38), la intuición nada tiene que ver con la razón que juega confrontando o coincidiendo elementos dentro de los parámetros *orden/desorden*, *ser/no-ser* o *más/menos*, porque en esos planos no hay acontecimiento. Intuir no es confirmar o desmentir, según dictan los guiones de sus entidades, si lo que hace una escuela o un educador es correcto o incorrecto, ni si lo que hace un niño es mejor o peor. Intuir no es observar o comparar los atributos de los sujetos, pues Lucio no es siempre “desatento” ni las maestras son siempre “resolutivas” ni la escuela es siempre “habitable”. Intuir es leer los virtuales que no dejan de moverse y, a partir de ellos, tratar de agregar a lo real alguna cualidad hasta ahora inadvertida (Bergson 2016:55).

¿Qué acontece en la escuela y qué consecuencias tiene? Las consecuencias, ¿hacia qué otra situación conducen a quienes las viven? Lo que sucede, ¿qué me dice, qué me da a pensar, con qué me conecta? ¿Cómo las maestras, en lo que pasa, dan consistencia a un campo de relaciones posibles? ¿Qué formas produjeron para que el movimiento de los cuerpos se prolongara en vez de estancarse? ¿Qué reto toca alguna zona sensible de Lucio y lo invita a quedarse en la escuela?

Lo que Lucio pone a prueba es nuestra capacidad de afectar lo común y nuestra capacidad de ser afectados por la pregunta por lo común (Deleuze 2006:151). Nos invita a componer en la escuela un mundo singular que antes no existía pero –no en base a una utopía, sino– con los cuerpos, las cosas y las situaciones que hay disponibles. ¿Cómo componernos con el territorio de Lucio para que él también pueda componerse con el nuestro? ¿Qué tercera cosa, que sienta interesante, ponemos entre él y la escuela para que algo aparezca? Desde la obligación y el impe-

rativo, a Lucio no le resulta invitante estar en la escuela. Las maestras tratan de leer lo que resulta eficaz para el encuentro. La escuela debe tener un poder para que a Lucio le resulte desafiante quedarse.

Al pensador intuitivo, porque no hay principio ordenador, todo lo que experimenta le despierta curiosidad e inquietud; porque no hay meta dada ni respuesta última, todo lo que existe se le torna juego y experimentación (Deleuze 1987:39). Nada tiene que ver con lo personal, él es simplemente una vida más; está hecho de vulnerabilidad, pero no es una víctima de las circunstancias; es una fuerza al servicio del pensamiento, pero no está aquí para salvar a nadie. La intuición se despoja de moralidad para poner a prueba las fuerzas –propias y del otro– prescindiendo de la mirada *clicheteada* que encuadra el pensamiento y plantea falsos problemas que dan resoluciones aplanadoras. Nada que ver, pues, con la causa trascendente de la inclusión-exclusión, el buen problema se pregunta por las causas y los efectos inmanentes: cómo la expresión en Lucio de su deseo de crecer y afirmar su existencia va cogiendo diferentes formas, cómo va variando de un modo a otro modo según con qué se conecte y cómo, en esos movimientos, van apareciendo oportunidades de articular un común.

Tendemos a pensar en términos de más y menos, es decir, a ver diferencias de grado allí donde hay diferencias de naturaleza. Contra esta tendencia intelectual sólo podemos reaccionar suscitando, también *en* la inteligencia, otra tendencia, la crítica. Sólo la intuición puede suscitarla y animarla, porque encuentra las diferencias de naturaleza bajo las diferencias de grado y comunica a la inteligencia los criterios que permiten distinguir los verdaderos problemas de los falsos. [...] Volvamos, pues, a la ilusión de los falsos problemas. Bergson trae a consideración el orden de las necesidades, de la acción y de la sociedad, el cual nos inclina a retener sólo lo que nos interesa; el orden de la inteligencia, en su afinidad na-

tural con el espacio; el orden de las ideas generales, que viene a recubrir las diferencias de naturaleza (Deleuze 2006:18,31).

7. PENSAR “FUGANDO”

Cuando Lucio *huye* del aula de P5 o de la escuela puede entenderse como una evasión de la realidad, como un escaparse del mundo, pero: ¿y si huir es producir lo real, penetrar en otra vida, descubrir un mundo? ¿y si huir es trazar una línea de fuga que atraviese el horizonte prescripto? ¿y si huir es construir un plano de consistencia para sobrevivir a las inconsistencias de una estructura? (Deleuze y Parnet 1980:45). *Escapar* puede ser la expresión de un *cuerpo agotado*: marcharse de un modo –de hacer, de estar, de ser– que descompone su potencia y, a la vez, el impulso inicial de un movimiento hacia otro modo diferente. La *fuga* de Lucio, quizás, nos habla de un cuerpo que busca salir del desasosiego, de los afectos tristes que le causa la escuela: porque su deseo necesita inventar otras formas de habitar y de componerse con los otros y las cosas. Fugarse es uno de los recursos que su cuerpo dispone para perseverar en su ser y soltar aquellas relaciones que lo debilitan; huir es una fuerza que, saliendo del malestar, permite devenir otra vida.

Montse, Carmina y Domi toman el “escaparse” de Lucio como un signo para repensar en qué medida la escuela puede fugarse con el niño (Deleuze y Parnet 1980:58). Salir del territorio de la escuela, no para abandonarla sino para afirmar su intención y ampliar su hospitalidad. Las maestras leen las huidas del niño como la posibilidad de *diferenciarse* hacia otros modos de hacer escuela menos debilitantes para él, para sus compañeros y para los docentes. El cansancio y frustración de los docentes nos informa del fracaso de la reproducción de lo ya conocido en la búsqueda de composición entre Lucio y la escuela. ¿A qué nueva organización de las relaciones nos desafía el poder de fugar? ¿Qué capacidades están en juego y qué prometen abrir o clausu-

rar para favorecer el encuentro? Cuando una situación se vuelve insoportable aparece una angustia pero, también, un cambio en nuestra *distribución de deseos* (Deleuze y Parnet 1980:143). Se produce una fisura en las seguridades y, con el deseo de crear trama en común, una incertidumbre nos empuja a probar experiencias imprevisibles y desconocidas hasta ahora. En el momento en que convertimos el callejón sin salida que nos agota en un *problema afirmativo*, en una *pregunta* que demanda ser pensada, producimos un umbral por el que algo se escapa y nos arrastra (Deleuze y Parnet 1980:115).

Cuando decimos “niño problemático” –porque supone una interferencia para nuestros propósitos– comienza a coger otra consistencia: Lucio es un cuerpo que problematiza nuestros métodos y horizontes instituidos. Lucio se *desterritorializa* como negatividad en tanto no ocupa el lugar que le atribuye la escuela; cuando huye, desbloquea otros territorios donde conjugarse positivamente y extender su vitalidad. Las maestras siguen esa *línea de fuga* que abre el niño para ensayar causas que provoquen un intercambio efectivo. Lo que acontecía como un mero choque de cuerpos es percibido por las maestras como la oportunidad para componer un encuentro (Deleuze y Parnet 1980:74). Si Lucio no halla cómo vivir en los puntos fijos de la escuela, si el niño *no puede* con la escuela: ¿qué hacer para ser una escuela que Lucio *pueda*? Y para que la escuela sea una escuela que Lucio pueda, quizás hay que pensarse *en* la diferencia que trae y *reterritorializarse* con su singularidad: qué ideas, qué lugares, qué tareas, qué contenidos, qué evaluación, qué grupalidad, qué tiempos, qué espacios, etc. distribuir para ser capaces de acogerlo. Ya no más la moral que quiere encajes y concordancias con un modelo; sino la ética que problematiza cómo sumar interlocutores y dar forma a la pluralidad.

Problematizar es registrar las inconsistencias como signos que desequilibran nuestras significaciones y nos fuerzan a pensar, señales de un contacto con algo o alguien que se niega a ser inmovilizado por nuestras representaciones. Lucio no corresponde con la *subjetividad pedagógica*: alumno más o menos

disciplinado, que acata la autoridad del adulto, que reproduce actos y actitudes homologadas, etc. “Lucio no escucha” o “Lucio no aprende” es un falso problema que desatiende la diferencia consustancial de la vida y, por tanto, implica una operatoria de ley totalitaria. “¿Cómo hacer para que Lucio se porte bien o no se porte mal?” es una obstrucción entre lo que esperamos y lo que hay —enunciado como carencia— que considera que la solución es “tiene que portarse bien” —debe cambiar, llenarse—. Plantear un *verdadero problema* significa imaginar múltiples formas de expresión, intervenir creando diferencias que sumen fuerzas; no aplicar una resolución preexistente sino inventar una hipótesis que requiera experimentaciones (Deleuze 1996:122). Si Lucio es un signo que huye de nuestras significaciones, pensar el problema es sumergirse en un movimiento activo que trata de sumar y complejizar los territorios de contacto entre el niño y el mundo. Parece que las maestras nos inviten a preguntarnos: ¿cómo componernos con las subjetividades que huyen de los formatos codificados? ¿qué afectos nos causa que un niño no elija quedarse y se escape? ¿qué asunto poner en común para continuar andando juntos?

Acostumbrados a reflexionar desde un marco previo de reconocimiento (Deleuze 1996:177), nos cuesta trabajo percibir el trazo creador de la pregunta de Lucio: ¿hacia dónde ir? ¿en qué convertirnos? ¿cómo vivir juntos y crecer? Inquietadas por un afuera de sus propias consideraciones apriorísticas, las maestras aceptan padecer el desplazamiento de su lugar estipulado por la violencia de un signo que las coacciona a diferir de lo igual y reinventarse como maestras. Porque pensar no pasa por reconocer, diagnosticar ni clasificar, tampoco pasa por intentar comprender la realidad desde un punto de vista pedagógico, terapéutico o médico. Pensar es plantear problemas que nos separen de la mismidad, formular ideas e hipótesis de trabajo que nos abran a una nueva sensibilidad. ¿Cómo aprender a sentirnos en medio de las situaciones? ¿Cómo pensar lo importante en la perturbación que transitamos? ¿Cómo conquistar encuentros en la intemperie de presupuestos?

Para Montse, Carmina y Domi, la cuestión por los motivos privados de por qué Lucio se escapa resulta secundaria, parecen no querer malgastar la energía en ello. Lo que hacen es enfocarse en descifrar cuáles son las potencias de producción de sentidos –existenciales y singulares– que contiene la situación. Las huidas de Lucio hablan a las maestras de las limitaciones de la escuela, la presencia del niño aporta información para repensarse como docentes. No se paralizan en un victimismo lastimado ni se protegen en tópicos o reglamentos. Alojando la desubicación en sus cuerpos, las maestras dialogan con los signos para poner a prueba aperturas inéditas de cooperación (Deleuze 1996:201-202). En lugar de ver la causa del malestar en su individualidad o en su contexto familiar, o en recurrir a etiquetar al niño –medidas que lo congelarían en su papel de “inadecuado”–, las maestras *se hacen cargo* de la alteración y asumen el proceso de diferenciación de Lucio como un *problema propio*. Se trata de fugar del corsé dicotómico que contrapone el mundo de Lucio al mundo de la escuela, para explorar los retos o desafíos que pueden importarnos para configurar un mundo y una historia en común.

Huir no significa, ni muchísimo menos, renunciar a la acción, no hay nada más activo que una huida. Huir es lo contrario de lo imaginario. Huir es hacer huir, no necesariamente a los demás, sino hacer que algo huya, hacer huir un sistema como se agujerea un tubo. [...] No es fácil ser un hombre libre: huir de la peste, organizar encuentros, aumentar la capacidad de actuación, afectarse de alegría, multiplicar los afectos que expresan o desarrollan un máximo de afirmación. Convertir el cuerpo en una fuerza que no se reduzca al organismo, convertir el pensamiento en una fuerza que no se reduzca a la conciencia (Deleuze y Parnet 1980:45,72).

8. EL REGRESO DE LA PEDAGOGÍA AL COSMOS DE LOS AFECTOS

Lo que hoy atestiguan muchas situaciones, en los centros educativos, es la imposibilidad de organizar “lo Educativo”. En tiempos de la sociedad disciplinaria la secuencia pedagógica estaba prefijada, habían distintos métodos pero el momento de la educación se organizaba como consecuencia de la vigencia y efectividad de las posiciones instituidas (Foucault 1976:199, 279). Era suficiente con un educador y con un educando que cumplieran ejerciendo sus “lugares dados” para que la educación se proyectara como realidad, por lo cual, la ley trascendente establecía el comienzo del acto pedagógico. Sin embargo, cuando las investiduras presupuestas han caído y gran parte de los fundamentos de la institución han estallado, la imposibilidad de la relación educativa no reside en que no se transmiten contenidos ni tampoco en que no se proporcionan aprendizajes, sino en el conflicto que presenta el des/encuentro.

Pero el encuentro no remite a una agrupación de roles o figuras sociales, sino a la capacidad de que unos cuerpos se afecten entre sí. No se padece por la pérdida de una impostura ni de un papel atribuido, se padece de aislamiento y de necesidad de los otros, de ausencia de interlocutores que inauguren un trabajo de *producción de sentidos* donde antes no lo había (Deleuze 2002:94). Además, el padecimiento de vivir a la deriva una situación es un sentimiento que se contagia a todos los cuerpos implicados en el contexto de la pedagogía. Padecer habla de una «fragilidad corpórea», una fragilidad que evidencia una *capacidad de afectarse* por la situación, pero también, *de afectar* a la situación. La fragilidad, la vulnerabilidad, son condiciones primeras para pensar el encuentro «como problema»: un pensamiento cuya fecundidad no radica en su lealtad a unas leyes exteriores a la situación, sino en su habilidad para afectar una práctica y hacer que algo acontezca entre nosotros.

Debido a la inoperancia de las representaciones y a la perforación de los supuestos normativos, la fragilidad es la expresión en los sujetos del agotamiento (Deleuze 1997:215-216) de la

lógica asimétrica y jerárquica del poder. Aquello que se pretendía no se constituye, aquello que se reproducía ya no sirve más, aquello que se esperaba no aparece en ningún sitio, aquello en lo que se creía ha perdido su razón. *Vulnerarse* se presenta como el punto de partida para crear un encuentro con los otros, ya no la tríada «saber-poder-verdad» que otorga autoridad y bloquea el devenir impredecible de los cuerpos al diagramar sus vidas; sino compartir la experiencia de la fragilidad que nos sitúa en el plano de la igualdad de condiciones a la hora de imaginar posibles desplazamientos.

Entonces, la progresiva “fragilización” de los dispositivos instaurados provoca el aumento de la responsabilidad pedagógica y de la facultad de decisión *subjetivas* en cuanto al pensamiento de los diferentes modos de existencia. Cuando en las instituciones aparecen perforadas las entidades fijas y la recurrencia a la *lógica del ser* resulta un esfuerzo improductivo, podemos en cambio activar un pensamiento que permita articular una *composición* a partir de lo que se presenta “aparente e inmediatamente” desencajado (Deleuze 2007:42). No un pensamiento de la totalidad que opera catalogando y organizando a los sujetos y las prácticas, como si se participara de un juego previamente diseñado; sino un pensamiento que implica causar una brecha en el transcurrir de las cosas que suceden, para crear una «distribución genuina» capaz de acoger una idea y *hacerla significar* en el orden de la singularidad y no de la representación. No como algo “en relación” a un estándar reconocible sino como algo único e irrepetible, en suma, extraer lo inédito de lo ordinario.

En un centro educativo, las *formas de la hospitalidad* son efecto de pensar la tensión entre la respuesta a la interpelación de los otros y lo inaprensible de la alteridad radical de esos otros, es decir, «vivir juntos» es un trabajo de colaboración que exige plantear condiciones de equivalencia entre los cuerpos que intervienen en la situación. ¿De qué nos habla un alumno de 5 años que subvierte las leyes de la escuela? ¿Qué nos surge como obstáculo a nuestros fines y principios morales? ¿Cómo nos

afecta un otro que no entra a nuestro juego, o incluso, que lo desarma? ¿Con qué chocamos cuando padecemos de habitar desencontrados? Ya conocemos lo que nos separa de un cuerpo, ahora: ¿qué problema podría unirnos, qué hipótesis de trabajo podría albergarnos, qué desafío podría hacer que nos encontráramos?

Bajo ciertas circunstancias, el cumplimiento de las figuras de alumno, docente, padre, niño, educador... todavía resultan productivas a la hora de convalidar la escena pedagógica. Sin embargo, la erosión de las identidades está teniendo como resultado la pérdida de las invariantes que garantizaban una estructura, pero esto, por otra parte, nos coacciona a montar un *común* a partir de trabajos de *afectación* (Deleuze 1971:91). Si ya no están puestos los automáticos previstos que regulaban las relaciones, el maestro y el alumno serán el efecto de una *alianza insólita*, el niño y el educador serán consecuencia del «hacer juntos». Porque un educador es mucho más que aquel que formaliza y ejecuta el compromiso que le atribuye el lugar instituido, porque no es posible hacer lazo con un padre que se otorga la legitimidad ilimitada de la transmisión normativa, y porque el desencuentro está asegurado cuando esperamos que el alumno o el niño cumplan con el molde definido.

En el plano de lo material que no deja de manifestarse, pero de forma disgregada e incoherente, lo decisivo para el encuentro es inventar ideas y crear movimientos que tengan la fuerza para inaugurar un *entramado* de cuerpos, objetos y conceptos que antes no estaba (Deleuze 2007:58). En mitad de un activismo que se afana por acumular y obtener rendimiento pero que no logra “crear ligaduras” entre las presencias, la posibilidad del encuentro pasa por la fragilidad compartida, la proximidad de los cuerpos y el no-saber que nos iguala a la hora de dar lugar a *experimentaciones* inauditas.

IX

POR UNA PEDAGOGÍA DE LA FRAGILIDAD (CONSIDERACIONES FINALES)

A lo largo de esta investigación he tratado de hacer una serie de recorridos de pensamiento alrededor de algunas inquietudes que nacieron en mi propia práctica como educador, que me llevaron a desarrollar un trabajo de campo en una escuela, junto a unas maestras y unos niños, y que me permitió padecer una cierta alteración en mis formas de comprender los significados y las posibilidades de la acción educativa. Las relaciones vividas en el escenario, el registro de las situaciones pedagógicas y las elaboraciones reflexivas, han funcionado para mí como experiencias con las que pensarme como educador y, a la vez, dar a pensar a otros los interrogantes implicados en el oficio.

Aunque las preguntas que me llevaron a realizar esta tesis doctoral son de naturaleza abierta e irresoluble, me han servido para modificar mis propios modos de mirar, de hablar, de pensar y de atender; preguntas que, en la escuela, se convirtieron en hilos de sentido o claves de pensamiento que han guiado, vertebrado y organizado esta investigación. En unos momentos, pasaré a recoger estos hilos o ejes de indagación para ir mostrando la manera en que el trabajo de esta tesis ha producido en mí el efecto de una formación en mis modos de orientarme en la práctica pedagógica.

Durante el estudio, al exponerme personal y sensiblemente a los sucesos del contexto, algunos fueron para mí auténticos acontecimientos que desordenaron mi lenguaje, mis ideas, mis hábitos, mis perspectivas educativas; desórdenes que me impul-

saron a transitar múltiples búsquedas de sentido y, así, darme un nuevo y diferente orden. El cual ha ganado, con la experiencia, una disponibilidad o susceptibilidad a ser desordenado de vuelta, para volver a iniciar otra exploración de significados y recuperar otro nuevo orden, también distinto al anterior y ajustado esta vez a las condiciones del presente.

En tal caso, pensar con la experiencia vivida, ampliar y ahondar en el sentido pedagógico de las situaciones entre grandes y pequeños, ha tenido como consecuencia mi propia transformación, por así decir, un incremento en recursos de pensamiento para la práctica y, por lo tanto, una posible mejora en mi capacidad de cuidado de los otros, del mundo y de mí mismo. Si el propósito que dio comienzo a esta investigación era ordenarme como una persona con responsabilidad pedagógica para con las vidas de los niños y los jóvenes, es decir, subjetivar algo así como un *ethos* de la respuesta ético-educativa para el acompañamiento del otro, quisiera reflejar en este último texto la orquestación que ha sedimentado después de recorrer el proceso de investigación.

En estas consideraciones finales, he procurado reunir los hilos de indagación sostenidos mediante los ejercicios de pensamiento, para articular una trama de *claves prácticas* u *orientaciones para la acción* que constituyen una posible y personal «colocación pedagógica». Sintetizando las cuestiones formuladas y los caminos hallados a lo largo de la investigación, he intentado plasmar los aprendizajes que se me han dado en la experiencia de esta investigación. Una organización falible y provisional de lo aprendido, que no quiere servir como un “conjunto de prescripciones” ni como un “código de buenas prácticas”, sino como una *constelación de pistas* con las que guiarme en la actividad educativa. Una composición simbólica que aspira a hacer presentes unos modos singulares de pensar y de proceder que responden a cualidades que he considerado educativas. Trataré de mostrar cómo las experiencias atravesadas en este proceso de búsqueda se vinculan a mi quehacer educativo alumbrándose en el oficio en forma de aprendizajes logrados y corporei-

zados: el poso semántico que lo vivido ha dejado en mí, la presencia que el pensamiento me ha producido en mi actitud.

Quisiera que esta última sección no operara a modo de conclusión, pues la interpretación del sentido de la experiencia permanece siempre abierta e inagotable, esperando una nueva reelaboración, otro tipo de lectura, la traducción en palabras más fieles, aguardando interpretaciones desde otros lugares, u otras personas que la vivan de forma diferente y viajen con ella en otra dirección. Quisiera que operara, en cambio, como un tapiz que se dispare en múltiples direcciones, como un enclave que consiente la demora y reúne distintas bifurcaciones, en definitiva, como una textualidad que recupera y expresa la decantación de un saber que, proviniendo de la experiencia, nombra, alimenta e ilumina la acción.

Para la finalización de esta tesis, no he pretendido nutrir mi práctica educativa formalizando unos resultados en una lógica instrumental, sistemática o procedimental, al contrario, he deseado y deseo que mi práctica se alimente de la exposición a que algo me ocurra para experimentar nuevas experiencias, y con ellas, imprevisibles aprendizajes en los que apoyarme para tratar de captar los signos del acontecimiento. Esta es la importancia del aprendizaje de la experiencia para mi oficio de educador, recibir hospitalariamente la llegada de la alteridad inesperada y volvernos sensibles para que la experiencia nos conduzca a pensar en las heterogéneas dimensiones pedagógicas que hay en una situación determinada.

1. EL DON Y LA ACOGIDA SIN CONDICIONES

1.1. La llamada del otro y la conversión de sí

La *indefensión* de una infancia, incluso la indefensión propia de la infancia que hay en el adulto, me interpela en mi capacidad de acogida. Su *vulneración* «pone en duda» mi pedagogía, «cuestiona» mis intenciones; no puedo comprenderla y “me saca de mis casillas”. Pero es en la *incomodidad* y en la *extrañeza*

que el otro me provoca, precisamente, donde radica la posibilidad de una verdadera relación de respeto y de atención.

La mirada del otro recae en mis ojos reclamando un lugar de asilo, una casa simbólica que le dé «ganas de vivir». Un espacio relacional donde expresar las aflicciones, resguardar su fragilidad y aprender vinculaciones con el mundo. El mundo no como un *corpus de conocimientos* organizado o como una *lógica moral* en la que inscribirse, sino el mundo como lo otro exterior y ajeno al Yo. ¿Qué opera mediando esa mutua presentación entre el mundo y el niño? ¿Cómo servir de alojamiento y morada al recién llegado?

1.2. Compartir la experiencia de la fragilidad

Algunos gestos de la hospitalidad podrían ser: amparar, sostener, acompañar y dejar partir, amar la *diferencia* sin ponerle condiciones. El calor del cariño, la prudencia, el silencio y la consulta al otro, son modalidades del *ethos* pedagógico que establecen «lazos afectivos» y sirven de apoyo en la cotidiana experiencia de la vulnerabilidad. Pero, ¿qué efectos tiene mi mirada en el otro? ¿cómo experimenta él mi presencia? ¿se siente visto, tenido en cuenta, reconocido en su ser? Me pregunto si el otro «me llega», si el otro «vive en mí», si percibo su fragilidad «vibrando» en mi fragilidad.

Quizá es la fragilidad lo único que nos acerca para compartirnos como semejantes. Quizá la experiencia de la alteridad del otro reside en mi experiencia de su fragilidad. Quizá la visión del otro como alguien vulnerable me extrae de la “cerrazón” mi reflexividad, volviéndome «solicito» al encuentro. Son los *afectos* que su exposición e indefensión causan en mi sensibilidad lo que invoca mi responsabilidad: «acogerlo sin reducirlo a una imagen». La *pasividad* como gesto inicial de vulneración y apertura ante el acontecimiento «desorganizador» del encuentro con la infancia. Irrupción que me sustrae del narcisismo y me obliga a responder con la donación al otro de mi tiempo.

1.3. De la vulneración a la alteridad radical

Tematizar, identificar y describir al niño son procedimientos que cosifican y borran todo rastro de *alteridad* en su rostro; funcionan capturando y reprimiendo la potencia renovadora de su singularidad. Mi conciencia emplea el conocimiento y los juicios de valor para protegerse de la «alteración» propia del encuentro con la infancia. Porque la *novedad* de la infancia trae siempre la «ruptura» con lo establecido y la posibilidad de otro comienzo. Sólo desde mi vulnerabilidad soy capaz de pensar el encuentro, ya no como una “relación de dominación”, sino como el acontecer de mi *modificación subjetiva*.

Al *vulnerarme*, reconozco mi capacidad «de ser herido y de herir» a los demás, conecto con la susceptibilidad y con la debilidad también del otro, lo cual me despierta «humildad» y «consideración». El otro es “maestro de ética” para mí: me enseña que su *casa* está en mi lenguaje y que acogerlo sin condiciones es el gesto humano primordial. Al permanecer como *enigma irresoluble*, me enseña a preguntarme por el sentido de mis acciones, me enseña a estar disponible y a respetar su experiencia vital.

1.4. La sensibilidad como pensamiento situacional

La *sensibilidad* suspende el monólogo de mi “yo” y permite que la aparición del otro me deje una “huella”, me «vulnere» en mi vulnerabilidad, «perturbe» mi orden y me «fuerce» a pensar de otro modo, a mirar desde otro lugar, a decir otra cosa. Pues quizá pensar *situacionalmente* un encuentro pasa por devenir, siempre, otro modo de ser educador: salir de la estructura que define “lo adecuado” para albergar las múltiples y heterogéneas formas de existencia. ¿Acaso el oficio de educar no es provisional, incierto e irreparable como el mismo estar viviendo? ¿Acaso la acción educativa no puede «romperse y romper» al otro, siendo frágil como lo es todo lo humano?

La *responsabilidad* pedagógica es tan frágil como la fragilidad que tiene por encomienda resguardar, y sin embargo, esta condición es lo que le da sentido y expresión. *Vulnerarme* significa conectar con la fundamental necesidad de relación del otro, tal vez de ayuda, de escucha, de abrazo, de compañía. Y es que toda criatura está amenazada por azarosas rupturas; para que mi presencia sirva de amparo he de aceptar *perder* mi intencionalidad y mi “buena” conciencia para ser capaz de recibir al otro con hospitalidad.

1.5. La distancia adecuada de la proximidad

La *hospitalidad* alimenta al niño para que recobre la firmeza y cure sus heridas; el peligro es eliminar la *distancia* que mantiene nuestras identidades separadas. ¿Conservo una distancia prudencial con el niño en el seno de una proximidad afectuosa? Es decir, ¿estoy disponible pero sin invadirlo en su espacio, en sus tanteos y en sus decisiones? Me pregunto «cómo esperar» a recibir su *consentimiento*, su *autorización*, para entrar en relación con él; y, al mismo tiempo, asumir la tensión que conlleva el encargo de cuidar su cobijo, responder de su vida y orientarlo en el mundo. La relación es un «juego de distancias», una cuestión situacional que nunca se cierra: el lenguaje de la responsabilidad *para con el otro* me permite aproximarme a él sin categorizarlo, o sea, sin suprimir la separación. Ni demasiado cerca como para apropiarme cognoscitivamente de ti, ni demasiado lejos como para abandonarte a tus propios recursos.

El lenguaje de la responsabilidad es un lenguaje con verdad dentro, un lenguaje con sujeto, es el lenguaje de la proximidad cuya palabra tiene la cualidad de la *demora*, la *pausa* y la *detención* necesarias para «arropar», «reconfortar» y «apaciguar el ánimo». Proximidad que me desplaza de mis certidumbres y presupuestos; donación de hospitalidad en forma de un «sí» ilimitado que no elimina la alteridad, y, ante la cual, se subordina la espontaneidad de mis proyecciones.

2. PASIÓN Y RESPUESTA DEL ACOMPAÑAMIENTO

2.1. Traer la atención al presente de ex-posición

El gesto pedagógico de «traer al presente» saca a la criatura de la distracción, de la ensoñación, y la ubica en el transcurso de lo que sucede en el momento, poniéndola en contacto con la “materialidad” del mundo. Gesto que hace que levante la cabeza para atender a lo que aparece «ante los ojos y los oídos», lo cual implica una cierta *crisis* de identidad. Pues despertar la atención conlleva la *exposición* de sí del niño y la alteración de su forma de vida: la oportunidad de «conocer» sus potencias reales y de «poner a prueba» sus capacidades.

Educar oficia poniendo al niño a salvo de la predeterminación de su destino, abriendo la posibilidad de otro porvenir que el heredado. Una infancia me demanda «devenir otro» junto a ella, me enajena de mi propia perspectiva, me vuelve susceptible de que su llamada me cause una “impresión”. Una *susceptibilidad impresionable* como «colocación subjetiva» que me hace responsable al «sentirme reclamado» por la condición vulnerable de una existencia. Colocación con la que «me dejo enseñar» acerca de a qué me reclama el otro y así aprender cómo acompañarlo según sus necesidades –y no las propias–. Acompañar al otro sería, entonces, respetar sus ritmos y sus deseos, consultarlo para no suplantarle, abrir la pregunta por su experiencia y contemplarlo en su misterio, salvaguardando la distancia, sin intentar descifrarlo. Y es que hay relación en tanto el otro *interviene*; y su intervención, aun muda o silenciosa, excede toda representación intelectual que yo pueda hacerme en la cabeza.

2.2. Horadar los bordes de la representación

La conciencia reflexiva reduce lo distinto a «lo igual» a sí misma, decora al otro con etiquetas y características, aniquila la alteridad a causa del miedo a perder su centralidad en Yo. Es la «experiencia de la fragilidad» del otro lo que consigue desbor-

dar mis *representaciones* y me alcanza como exigencia de respuesta, poniendo en marcha los «gestos de la acogida». La voz de un rostro suplica desde la desprotección, me habla con Altura y Señorío: “no me dejarás solo”, “no me dejarás caer”, “me ayudarás cuando tropiece”. Lo frágil de su mirada me responsabiliza éticamente porque implica un trastorno *traumático* que me exige «ser para el otro». Cuando me vulnero en mi sensibilidad, entonces su desvalimiento me obliga a resistir a la tentación de matar su identidad con mis representaciones, explicaciones o definiciones.

Ser forzado a responder a la exigencia de la alteridad revela una *lucha ética* entre dos impulsos: el Yo, que quiere acabar con la significancia del otro para *protegerse* del duelo de su autosuficiencia, y el *amor*, que conlleva la «entrega» del uno al otro y la trascendencia mediante la confianza. Cuando «adjetivo» a un niño tiene lugar una pérdida, una *expulsión*: la imagen que le pongo me impide verlo, escucharlo, en suma, mis «marcos de inteligibilidad» lo tornan invisible, me “insensibilizan” ante su vulneración. Lo que permitirá que el niño sobreviva a mis representaciones es asumir que es «irrepresentable» y que, en el *cara-a-cara* con él, mi racionalidad no puede sino fracasar.

2.3. El extrañamiento que precede a la respuesta

Si sólo me instalo en «lo igual a mí Mismo» no seré capaz de atender la diferencia y el *extrañamiento* propio del encuentro con otro. Extrañamiento irrecusable que «desarma» todo modelo pedagógico y toda ciencia organizada, pues el *acontecimiento* educativo es siempre «imprevisible» e «irreparable», por lo que requiere un pensamiento ético *inmanente* capaz de considerar la situación en su absoluta e irrepetible *novedad*. Por eso la relación necesita “interrogarse” por lo adecuado y por el sentido de la respuesta en cada momento y, a la vez, acerca del significado de la educación. Sostener abiertas estas preguntas tiene la cualidad de «situarme» en el encuentro, el cual me inflige una acusa-

ción y me desvela como instigación hacia el cuidado del prójimo.

El modo de ser educador es «siendo fuera del Yo», descen-
trado de mis conocimientos, excluido de lo Mismo de mí, con-
frontado a la fragilidad de mi pedagogía. Soy más *sujeto pacien-
te* que *sujeto agente*, estoy hecho de escucha y de espera, modu-
laciones de la atención que crean proximidad sin cancelar la
distancia. La preeminencia del sufrimiento del otro implica una
sujeción, un «estar ligado» al prójimo que es lo que *humaniza* la
vida. Nada tiene que ver con los “principios morales”, se trata
de un sentimiento concreto de compromiso con la suerte del
otro. Se trata de ofrecer un lugar de confianza donde el niño
pueda «darse el permiso» de sentir lo que siente y, en ello, vaya
creando sentido personal de cómo debería dirigirse en la vida.
Se trata de «hacer sitio» al recién llegado en una cultura y
acompañarlo a elaborar sus «propios medios» para ocuparla.
Desde una *escucha receptiva*, desde una actitud *no sentenciosa*,
desde una *espera estremecida* y mediante el *consultar* que faci-
lita la comunicación.

2.4. El tacto de la responsabilidad: la caricia y la sutura

Producir este tipo de *presencia* proporciona una seguridad al
niño en la que se sabe respetado y donde puede «liberar su aten-
ción» de aquello que le aflige para ubicarla en el presente. La
responsabilidad pedagógica consistiría, pues, en proporcionar un
sentido de estabilidad, perseverancia, fiabilidad y respaldo; ga-
rantizar algo así como la «continuidad de la propia presencia».
El educador está ahí cuando se le necesita, se puede hablar con
él porque ha «puesto en suspenso» sus *expectativas*; el educador
dice la verdad en su palabra e introduce a la infancia en un *or-
den simbólico* al que llega como extranjera. Gesto hospitalario
que detiene el proceso de debilitación del otro que lo conduciría
a desaparecer aislado en sí mismo. Gesto que «hace sutura» en-
tre vulnerabilidades, «hila lazos» entre los extremos de nuestras
heridas sin confundir sus límites subjetivos.

En la fragilidad del niño hay una *fuerza* que «inclina» mi cuerpo para responder de él, una fuerza que destruye la «rectitud» de la abstracción que empequeñece la infinitud de su ser. La *caricia* que no persigue “intención” ni “utilidad” ninguna es el modo de aproximarnos. Gestualidad que, porque ni busca ni encuentra nada, me «pone en contacto» con la expresividad del otro. Caricia es palabra que «sabe callar», sobre todo, «guarda silencio» para escuchar; y a veces, halla la palabra más *fiel* con lo que se piensa, el tono más *armónico* con lo que se siente.

2.5. La mirada y la escucha del respeto

La *atención* tiene la facultad de percibir como «extrañeza» lo familiar y habituado de una infancia, y como «única» la expresión y demanda de su cuerpo. Si el espacio está ocupado por el plan y el programa, no puedo recibir la *diferencia* del otro. Porque la diferencia “fractura” la *rectitud intencional* de la perversa reproducción de lo Mismo. En cambio, situarse como «cavidad viviente» significa reconocer la herida abierta que soy y, por tanto, reconocer la *insuficiencia* de mi pedagogía. Atender quiere decir «salir del lugar instituido» para permeabilizarme a la acogida de lo que no sé y de lo sorpresivo. *Confiar* en el niño en vez de *protegerme* de su influencia; escuchar suficiente y mirar bien en vez de cerrarme a la interpelación de su fragilidad. Es un gesto de «serenidad» y de «detención»: quitar el Yo de en medio y liberar espacio de la relación para que el otro acceda a ocuparlo. Y es que, en el *ejercicio* de la hospitalidad: es más lo que el otro hace en mí, que lo que yo hago en él.

En definitiva, el *respeto* que proporciona la atención corrige mis impulsos de «dominar» a lo otro y a los otros, y aprendo la *prudencia* en el aproximarme a la «grandeza» del prójimo. Disciplina de la *humildad* que me enseña a aceptar aquello que permanecerá para mí “incomprensible”, o incluso “inconcebible”, del otro. Por eso atender a un niño tiene que ver con la *afirmación* y con el *amor*, y menos con la *voluntad*. Porque la voluntad «fagocita» al otro mediante la interpretación, se diluye

afectiva y especularmente con él, o acaba invadiéndolo en su mundo interno. Es el «amor sin apego» lo que deja el pensamiento *vaciado y disponible* para acercarme con tacto a la fragilidad y a la necesidad de una criatura. Ni mi razón, ni mis firmezas, ni mis anhelos, ni mis poderes invulnerables. Es *consentir*, en la «separación», que el otro deje en mí una “huella” lo que me permitirá mantener orientadas la mirada y la escucha hacia su dañabilidad y su potencia.

3. DESEO, LÍMITE Y LEY EN EL LENGUAJE

3.1. La necesidad de lazo y de cobijo

La *experiencia del límite*, que a menudo nos aflige y desespera, llega como experiencia de la propia fragilidad. En ella el vivir se nos revela como provisional y nuestro bagaje como precario. Por eso lo limítrofe es el momento del «hilván» con lo otro y con el otro. Si el límite puede leerse como «zona de vulneración», entonces, éste implica la necesidad del «lazo» con los demás. Unión que *cobija* en el contacto con la otredad; otredad que me pone *fuera* de lo propio y me lleva a «ser de otro modo». Estar limitado significa demanda de abrigo y de luz, búsqueda de sentido, no sólo el final de algo sino la transición hacia otros modos de ser y de vincularse con las cosas.

La libertad requiere unas «fronteras» que protegen a la infancia, y al mundo, de su propia *impulsividad*. El límite estructura unos contornos en la organización interna, ofrece «regulaciones» que el niño subjetiva como conciencia de sí y de lo otro. Frustra el «impulso hacia todo» propio de la naturaleza, separándolo de lo Mismo de sí mismo, y despertando en él el *deseo de alteridad*. Lo abre hacia el «deseo del otro» que construye, de lo animal, un mundo humano. Esta “ligadura” con el mundo humano compensa su imposible autarquía. En tanto *ser limitado*, *ser partido*, *ser simbólico*, nuestra palabra necesita de la otra mitad del diálogo y la interpretación de los demás para realizarse.

3.2. La tensión entre lo normativo y lo creador

A la hora de marcar un límite, el niño no necesita muchas palabras sino un adulto que «acepte» su dolor y lo «acompañe» en su experiencia. Alguien que no intente desviar su atención o enseñarle, alguien que le deje llorar o protestar sin disuadirle de sus sentimientos o de sus pensamientos. Y es que el niño padece el impasse de una decisión al confrontar el hecho de que su libertad significa «*responsabilidad* para con el otro». E implica leyes, prohibiciones y reglas que sólo tienen sentido pedagógico si, por otra parte, autorizan a otra cosa o a otro entorno, y si el niño así lo vive. Limito una pulsión en el niño pero, a la par, he de ofrecerle un espacio preparado donde pueda materializar su satisfacción de forma segura.

En este sentido, presento una *gramática*: un juego de lenguaje, un conjunto de símbolos, signos, hábitos, ritos, valores e instituciones que configuran una cultura. Una *cultura* que limita ciertas formas de interacción de los niños, para reorientar su deseo hacia relaciones de cuidado de sí, de los demás y del mundo. No sólo un cierto *orden normativo* sino también, y al mismo tiempo, he de posibilitar que la criatura desarrolle la *facultad ética* de «interrumpirlo» según las necesidades de la situación.

Más que transferir una “moral sin otro”, el educador responde “en persona” del límite que marca, es *límite viviente*. Lo cual quiere decir que sólo mostrándome yo mismo «sometido a lo imposible», podré vehicular la ley como acotación del goce narcisista. No puedo “identificarme” con la *titularidad de la ley* puesto que estoy obligado a perder la soberanía sobre los otros y, por lo tanto, a albergar en mí el *deseo de relación*. Asumir la prohibición de predominar sobre los demás, admitir mi propia fragilidad ante la contingencia de la vida, me habilita para otorgar a otro la cultura como «fundamento» del deseo.

3.3. El amor que subjetiva lo humano

La *ley de la hospitalidad* o *del deseo* o *de la palabra* transmite la acción normativa de lo simbólico mediante el lenguaje que *castra el goce pulsional* «de todo y de cualquier cosa», para dejar el deseo susceptible de ser “erotizado” por el otro y lo otro. El placer inmediato e insaciable del Yo autocentrado conduce la vida a su animalidad y a su desvitalización, en cambio, el deseo *desea* ser «deseado» por el deseo del otro; por así decir: a *lo humano* se accede mediante el deseo de sentirse amado y de amar. Por ello la experiencia del límite libera la vida de la cárcel del placer desbocado de la pulsión; la «palabra del otro» me sitúa ante *lo imposible* de mi potencia, recordándome la dependencia y heteronomía de la existencia. El lenguaje me expone a la necesidad de ser reconocido, escuchado y traducido por alguien, lo que me arranca del aislamiento e inscribe en mi subjetividad el requerimiento de “hacerme responsable” tanto de mi deseo como del deseo del otro.

La *singularidad* necesita el acontecimiento de la alteridad para aparecer; su desarrollo precisa del “distanciamiento” del predominio de la «mismidad». Pues el recién llegado además de alguien que *es*, es *ruptura* de lo que *es*: promesa y devenir. Por eso los códigos de pertenencia del contexto de origen no bastan para configurar un «yo en el mundo», y por eso el educador y la escuela ofrecen una temporalidad, una espacialidad y unos medios para elaborar otras orientaciones y otros conocimientos distintos a los heredados. De ahí que la cultura sea el lugar donde uno tiene la oportunidad de un nuevo comienzo y el educador el encargado de acompañar las *diferentes* experiencias de inscripción.

3.4. Hacia una cultura del cuidado

La palabra del educador, para *erotizar* la cultura, debe hacer existir un placer más potente a través del «aplazamiento» y la «demora» que el placer que se consigue a través de la satisfac-

ción «inmediata» de la pulsión. La *promesa de la sublimación* es renunciar a la “senda corta” del consumo liberado en lo idéntico de uno mismo, para encontrar otro placer capaz de hacer la vida más rica, más dichosa, capaz de amar y desear, mediante la “senda más larga” del esfuerzo y la paciencia. El límite confiere una discontinuidad a la inmediatez narcisista del goce y destapa un pasaje por donde el deseo accede al «interés por» y a la «atención a» la exterioridad del mundo: el saber, la tarea escolar, la lectura, el juego, las artes, la relación, etc.

La inviabilidad del goce perverso propicia la apertura al *amor del otro* y a la posibilidad del *encuentro*. Que el sujeto «es» *lenguaje* quiere decir que nunca es dueño de sí mismo y que está abocado a la desposesión y a la recurrencia de alguien; quiere decir que es un «ser frágil» y que, para que su vida entre en el orden del sentido, depende de significar algo para alguien, depende de que alguien responda de su deseo y de responder al deseo de alguien. Ante el límite, la criatura se topa con la imposibilidad de gozar de su pulsión, con lo que se ve obligado a sentirse primero a sí misma y a aclarar su posición, para tomar distancia y luego volver a orientar su energía. Entonces, educar oficia transmitiendo una *cultura de los cuidados* que sostiene lo humano marcado por la carencia y compensando el «ser en falta» con un lenguaje de la hospitalidad con el que crear encuentros con los otros. Porque el encuentro con el otro, la necesidad de la «palabra compartida», es la única manera de extraernos del aislamiento de lo impersonal y del vacío egológico con el que tendemos a «mortificarnos». En este encargo, el educador es para el niño un *significante viviente*: alguien “no indiferente” a la expresividad de su cuerpo y que asume la autoridad y la responsabilidad de «dar un significado» a su demanda de respuesta.

4. EL CUERPO Y EL PROBLEMA DEL ENCUENTRO

4.1. Pensar el encuentro problemáticamente

Cuando un cuerpo no se deja reconocer por la imagen de “niño” que tenemos «habituada» en la conciencia, su presencia «trastoca» el orden instituido y nos exige reconsiderar *qué forma darnos* para albergar su modo de vida. En lugar de enfocarnos en el *déficit* y la *carencia* que niegan la singularidad con la intención de reponer “nuestro esquema”, se trata de observar lo que se manifiesta apareciendo e intervenir transformándonos a nosotros mismos y no al otro.

Un cuerpo excede cualquier ontología y todo diagnóstico; un cuerpo tiene unas capacidades *de afectar* y *de ser afectado* y se orienta en el mundo en relación a esas afecciones: cuando un cuerpo «caotiza» una estructura, *problematizar* la situación significa explorarla hacia lo desconocido. No tratar de introducir al otro en un «esquema predefinido» para reponer el orden instituido lo antes posible, sino *inventar* nuevas distribuciones entre los cuerpos y los conceptos. Problematizar supone «abrir la configuración» de lo que ocurre y producir *invenciones* en el “formato único” que tengan consecuencias heterogéneas e imprevisibles. Se trata de *afirmar* aquello que nos desconcierta, no buscar la manera de impedirlo; se trata de probar y experimentar entre relaciones inéditas, no plegarse al imaginario pautado por el universal Escuela.

Es necesario escapar de la «investidura» y del «punto de vista» asignados para poder preguntarse acerca de “en qué consiste el acompañamiento de un cuerpo que tiene un poder que desborda nuestras certezas”. Para poder leer el ingenio, los artificios, las habilidades y los conocimientos que permiten a un cuerpo moverse por el mundo a su modo particular, y preguntarnos “cómo componernos con él y crear una nueva organización para la existencia”, es necesario asumir el *desplazamiento* de “lo dado” y *derivar* del “curso natural” de nuestra configuración.

4.2. Un cuerpo susceptible a los signos

El problema nunca es “del otro”, nos *hacemos cargo* del problema al formular problemáticamente la situación: ¿a qué desafío invitamos al otro para que quiera quedarse en la escuela? ¿qué colocamos entre nosotros para alojar a un cuerpo cuya expresión desordena nuestra planificación? ¿qué forma nos damos como escuela, qué forma nos damos como grupo de educadores? Una *forma* que sume múltiples expresiones, deseos, potencias, bifurcaciones, porvenires... y que aumente las posibilidades para un encuentro. Más importante que «quién es» el otro o los «atributos» que podamos añadirle, aquello que lo define es su *potencia*: la particularidad de las acciones y las afecciones de las que es capaz. Porque esas acciones y afecciones nos dan pistas para experimentar con “a qué apuestas” convidarlo para que algo acontezca entre nosotros por fuera de los «valores absolutos» y lejos de las «identidades fijas».

De lo que se trata es de componer relaciones entre cuerpos que multipliquen los intercambios de éstos con el mundo, que aumenten su “voluntad” de más potencia, que causen “pasiones alegres”, no tristes, y que celebren la “pluralidad” de las vidas. Es un pensamiento *ético* el que se ubica «en medio» del problema para investigar, sin saber por adelantado qué se quiere obtener y se interroga por “qué condiciones crear para sumar encuentros”. Pero es un pensar que no procede voluntariamente, sino cuando algo nos resulta ya insostenible, demasiado intolerable, y nos obliga a producir variaciones en las formas de existencia. De ahí que haya que darse un «cuerpo vibrátil» *vulnerable* a lo que pasa, *frágil* ante la alteridad, susceptible de problematizarse y problematizar su modo de vida todo el tiempo. Y es que el *verdadero problema* florece de un cierto padecimiento de la situación; brota porque necesitamos «extraer efectos» que descubran *territorios* donde alcanzar una vida más intensa y de mayor amplitud.

4.3. Dejar caer las imposturas pedagógicas

Más que intentar que la realidad “se adapte” a la imagen que ya tengo hecha en mi mente, ¿qué forma *otra* nos damos juntos para crear otros mundos donde aumentar nuestras potencias singulares? El niño que desmonta las referencias unívocas de la escuela y la empuja a una «indefinición», *caotiza* el dispositivo y genera una inquietud en los cuerpos que lo habitan. Inquietud que puede convertirse en «vía para un encuentro», si se la utiliza como impulso para crear *prácticas y dinámicas* capaces de alojar las diferencias. Un alojamiento que dé cabida a otras maneras de «habitar lo escolar» más allá de los estándares; porque el encuentro no sucede a través de lo que debería ser una “escuela” o de lo que debería ser un “alumno” ni, tampoco, mediante los conocimientos y procedimientos que necesitaríamos para reproducir dichos presupuestos.

Pensar problemáticamente es *dejar caer* la impostura de “educador”, salir de los contornos solidos de la identidad Escuela o Centro Educativo, es decir, de los rótulos por los que «captamos el mundo» y por los que «aprimonamos nuestras vidas». Se trata de escapar de la protección ilusoria de las instrucciones pedagógicas y de cualquier teoría “sobre” el otro, o sea, se trata de *diferir*. Pues lo decisivo no son los «puntos estáticos» o «vértices» de un desplazamiento, sino *moverse* en medio de lo moviente y ser capaces de probar y ensayar *combinaciones insólitas* con lo que se mueve.

4.4. Un desafío que despierte el interés

Un cuerpo tiene una *fuerza* y necesita el contacto con otros, pero no puede componerse con “cualquier otro”, su cuerpo sólo podrá componerse con aquel otro cuerpo que le haga *perseverar* en su ser y *crecer* en su poder. La presencia de un niño nos hace la pregunta de “alrededor de *qué desafío* encontrarnos” para experimentar una expansión de su capacidad de afectar y de ser afectado. ¿Cómo reagrupar y reorganizar los elementos de la

estructura, las materialidades, los tiempos, los espacios, las trayectorias, los cuerpos, las dinámicas... y devenir un modo de existencia afirmativo?

Continuar “haciendo escuela” y “haciendo educación” pasa por producir *diferenciaciones*: abandonar la función de “educador”, para pensar más allá de la lógica del saber y de la perspectiva docente. Pasa por formular *preguntas inquietantes* que nos ayuden a escapar de los supuestos y a plantear alianzas, tránsitos y acciones impensadas. Y es que en la vida no hay «estados congelados» sino un inagotable movimiento; el pensamiento trata de captar los *signos* que se manifiestan evidentes e investigar dónde las *inconsistencias* encuentran una forma de *consistir* y cuáles son sus consecuencias. El pensamiento se encarga de registrar las mínimas variaciones, las causas y los efectos, en las trayectorias y en los choques entre los cuerpos (sujetos, objetos y conceptos). Algo así como percibir “qué fue lo que posibilitó” que la forma de un cuerpo o de una situación se «alterara», “qué adhesión o mutación” podría hacer que algo de un cuerpo o de una situación se «moviera».

4.5. Desconfigurar y configurar, desconfigurar y configurar...

La tarea del pensar es desplegar la facultad de «generar *configuraciones*» para el encuentro entre todos los cuerpos implicados. Y esto, no para concluir en un “protocolo de intervención” ni para desarrollar las reglas de una “lógica moral”; la cuestión es qué *respuesta* puede funcionar en una «situación concreta, única e irrepetible», qué *hipótesis* de trabajo puede funcionar para seguir experimentando y verificando efectos.

Lo que un cuerpo «pone a prueba» son nuestras habilidades para afectar lo común y para ser afectados por lo común. Nos invita a componer un mundo singular que antes no existía, pero no en base a una “utopía”, sino con los cuerpos, las cosas y las situaciones que “hay disponibles”. Una ocasión para indagar acerca de *qué desafío* le brindamos al otro para que algo nuevo, que afirme su existencia, aparezca y le haga *desear* quedarse

con nosotros. Porque el reto es «articular un común» con las fuerzas de los cuerpos, no conservar un “estado de cosas” y expulsar aquello que lo distorsiona.

4.6. Las virtudes de la huida

La *huida* puede ser pensada como penetrar en otra vida, descubrir un mundo, trazar una «línea de fuga» que atraviesa el horizonte prescrito, desplazarse hacia un territorio para sobrevivir a las inconsistencias de una estructura. *Fugarse* puede ser entendido como uno de los recursos que un cuerpo dispone para «perseverar» en su ser y soltar aquellas relaciones que lo «debilitan». *Escapar* puede ser la expresión de una «fuerza» que, saliendo de los afectos que la disminuyen, permite al cuerpo devenir “otro modo” al componerse con otros afectos que sí convienen al incremento de su potencia.

Entonces, la cuestión sería repensar en qué medida la escuela, el educador, el grupo de educadores, puede «fugarse» con el niño “en fuga”. Y emanciparse del territorio instituido, no para abandonar su responsabilidad pedagógica, sino para ampliar su hospitalidad y su destreza en la producción de encuentros y de acciones. En este sentido, la fuga de un niño “desbloquea” otros *territorios* donde busca conjugarse positivamente y extender su vitalidad; en vez de reubicar al niño en el lugar que le atribuye la Escuela o la Educación, *problematizar el encuentro* consistiría en asumir el desorden y tomarlo como una coacción a «diferir» de lo estructurado y a reinventarse como educadores.

4.7. El reto de articular un común

Lo común no se articula yendo a buscar al otro para conducirlo a un programa, a un taller o a un espacio normado, lo común se articula a partir de las variadas y persistentes «afectaciones recíprocas» que nos causamos. El territorio para el encuentro se configura al permanecer y *colaborar* junto al otro, por eso el territorio no está “dado” sino que desaparece cuando nos sepa-

ramos y hay que montarlo “de nuevo” cada vez. El encuentro es consecuencia de la *presencia* que busca «alianzas cómplices», de la presencia pensada como fragilidad inquietada, como pregunta que no deja de preguntar, como deseo de seguir deseando.

Aquello que *difiere* y que un dispositivo institucional considera un “obstáculo”, para el pensamiento es “material sensible” con el que componer el encuentro; aunque se muestre desordenada y parezca amenazadora, *la diferencia* está ahí construyendo un territorio de relaciones, pruebas y proyectos posibles. Cualquier cuerpo, objeto o concepto que discurre puede «sumar», pero también puede «disminuir» las potencias vitales, y sin embargo, es *en el medio* de lo que ocurre donde se puede experimentar u obviar, recoger o dejar caer, permanecer o huir, imaginar o calcular... y no observando los sucesos desde la lejanía *desafectada* de un marco previo. Más que de un plan que somete al otro y a lo otro a las propias expectativas, se trata de una *preparación* para jugar con el azar y la contingencia, y permanecer *disponible* para montar un encuentro con los elementos y los eventos que se presentan de forma inesperada. Es una «atención paciente» que *confía* en el movimiento de los cuerpos y las cosas para registrar qué indicios nos convidan a armar un encuentro. Una atención que mira y escucha el movimiento de las cosas y hace una lectura de lo que “puede o podría pasar” colocando unas condiciones y unas materialidades u otras.

4.8. Afinidades que dejan huella

Aceptar que «no sabemos» permite que nos pongamos “en situación” de *captar sensiblemente* cómo están las personas, qué necesitan, cómo articular un común, qué derivas nos abren, qué opciones nos cierran. El encuentro no promete solucionar las circunstancias de la vida del otro, sino generar «enlaces» y «coaliciones» entre nosotros para incrementar en interpretaciones, en recursos, en fuerzas, en preguntas, en devenires... La *huella* impresa en la memoria del cuerpo es la señal inequívoca de que, en verdad, algo nos aconteció y hubo un encuentro; o

sea, logramos concebir una *afinidad* alrededor de la cual tramar nuestro vínculo. Hoy, que el *vínculo* ha dejado de descansar en las figuras legítimas consolidadas, lo que emerge es la necesidad de un nuevo modo de «asociación» y «participación» entre los cuerpos. El modo de la *vulneración* que es capaz de acoger lo incomprensible y desear “estar ahí” en relación para que algo suceda y se multipliquen nuestras percepciones y nuestras estrategias.

Se trata de vulnerarme hacia el otro que, aun sin quererlo, se presenta *indefenso*. Y aunque aparezca como temible, no hay nada de lo que defenderse. Tampoco consiste en defender al otro, en salvarlo de un mal o resolver sus problemas; esto no va de la bondad de la moral que utiliza e infantiliza al otro, sino de una respuesta «profana» y «subversiva» que promueve la subjetivación de la emancipación en los sujetos. La indefensión del otro “activa” la vulnerabilidad en uno, entonces, la vulneración se torna en condición para pensar el encuentro, pues al admitir la propia *fragilidad* se consiente el “dejar caer” la dureza de la actitud defensiva.

4.9. El deseo de forjar confianzas

Un cuerpo no es un estado fijo o una identidad tipificada, un cuerpo es lo que su *presencia* pueda producir. La «ligadura» entre cuerpos no es consecuencia de acatar las funciones instituidas, sino de la facultad de *afectar y ser afectado* por una presencia. La hospitalidad no discute casos desde una posición “psico-médico-educativa” ni decide sobre las vidas humanas desde un punto de vista “jurídico-administrativo”, no trata de instancias que asignan lugares y actuaciones. Los gestos de la hospitalidad responden a la necesidad de establecer *confianzas* y se «materializan» en situaciones muy concretas, buscando relaciones entre fuerzas para crecer en opciones para el encuentro y la conversación.

Lo que acogemos es también, de alguna manera, lo que está pasando a través de nuestros cuerpos y que invalida nuestros

hábitos reflexivos. De ahí la *perplejidad* en que nos deja la situación, y no obstante, esa discontinuidad tiene el poder de «impulsar los afectos», y los afectos son el plano sobre el que se gestan las *hipótesis de trabajo*. La situación, por lo tanto, como conglomerado desordenado de potencias y como conjunto de intercambios repletos de información, es el espacio y el tiempo clave para pensar problemáticamente la posibilidad del encuentro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, T. (2003) *Notas sobre literatura*. Madrid: Akal.
- AGAMBEN, G. (2005) *El hombre sin contenido*. Barcelona: Áltera.
- (2011) *Desnudez*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- ARENDT, H. (1996) *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios de reflexión política*. Barcelona: Península.
- BÁRCENA, F. (2004) *El delirio de las palabras. Ensayo para una poética del comienzo*. Barcelona: Herder.
- (2012) *El aprendiz eterno*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- (2012) Una pedagogía de la presencia. Crítica filosófica de la impostura pedagógica. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 24(2), pp. 25-57.
- (2013) Filosofía de la educación: un aprendizaje. *Educação & Realidade*, 38 (3), pp. 703-730.
- BÁRCENA, F. y MÈLICH, J. C. (2014) *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- BERGSON, H. (1972) *El pensamiento y lo moviente*. Buenos Aires: Pleyade.

- (2016) *Memoria y vida*. Madrid: Alianza.
- BIESTA, G. (2011) Aprendiz, estudiante, hablante. ¿Por qué importa cómo llamamos a quiénes enseñamos? En: Simons, M., Masschelein, J. y Larrosa, J. *Jacques Rancière. La educación pública y la domesticación de la democracia*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- BOCHNER, A. P. (2000) Criteria Against Ourselves. En: *Qualitative Inquiry*, 6 (2), pp. 266-272.
- BRUNER, J. (1988) *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- (2013) *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. México: FCE.
- BUTLER, J. (2006) *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia*. Buenos Aires: Paidós.
- (2009) *Dar cuenta de sí mismo. Violencia ética y responsabilidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- (2010) *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. Barcelona: Paidós.
- (2014) Vida precaria, vulnerabilidad y ética de cohabitación. En: SÁEZ, B. (ed.) *Cuerpo, memoria y representación*. Barcelona: Icaria.
- CASEY, K. (1993) *I Answer with My Life: Life Histories of Women Teachers Working for Social Change*. Londres: Routledge.
- CAVARERO, A. (2009) *Horrorismo. Nombrando la violencia contemporánea*. Buenos Aires: Anthropos.
- CHAN, E., KEYES D. y ROSS, V. (2012) *Narrative Inquirers in the Midst of Meaning Making: Interpretive Acts of Teacher*

Educators. Londres: Emerald.

CLANDININ, J. y CONNELLY, M. (2000) *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*. California: Jossey-Bass.

CLANDININ, J. y ROSSIEK, J. (2007) Mapping a Landscape of Narrative Inquiry: Borderland Spaces and Tensions. En: Clandinin, J. (ed.) *Handbook of Narrative Inquiry. Mapping a Methodology*. California: Sage. pp. 35-75.

CLANDININ, J. (2013) *Engaging in narrative inquiry*. New York: Routledge.

CLANDININ, J., CAINE, V. y LESSARD, S. (2018) *The relational ethics of narrative inquiry*. New York: Routledge.

CONLE, C. (1999) Why narrative? Which narrative? Struggling with Time and Place in Life and Research. En: *Curriculum Inquiry*, 29 (1), pp. 7-32.

— (2000) Thesis as Narrative or “What Is the Inquiry in Narrative Inquiry?” En: *Curriculum Inquiry*. 30 (2). pp. 189-214.

CONNELLY, M. y CLANDININ, J. (1995) Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. Larrosa, J. (comp.) *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes. pp. 11-59.

CONTRERAS, J. y PÉREZ DE LARA, N. (2010) La experiencia y la investigación educativa. En: Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (Comp.) *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.

CONTRERAS, J. (2002) Educar la mirada... y el oído. *Cuadernos de pedagogía*, nº 311, pp. 61-65.

— (2011) El lugar de la experiencia. *Cuadernos de pedagogía*, nº 417, pp. 60-63.

- DELEUZE, G. (1971) *Nietzsche y la filosofía*. Barcelona: Anagrama.
- (1975) *Spinoza y el problema de la expresión*. Barcelona: Muchnik.
- (1987) *Foucault*. Barcelona: Paidós.
- (1987) *El bergsonismo*. Madrid: Cátedra.
- (1989) *Lógica del sentido*. Barcelona: Paidós.
- (1995) *Proust y los signos*. Barcelona: Anagrama.
- (1996) *Conversaciones*. Valencia: Pre-textos.
- (2000) *Nietzsche*. Madrid: Arena Libros.
- (2002) *Diferencia y repetición*. Buenos Aires: Amorrortu.
- (2006) *Spinoza: filosofía práctica*. Buenos Aires: Tusquets.
- DELEUZE, G. y GUATTARI, F. (2004) *Mil mesetas*. Valencia: Pre-textos.
- (2004) *El Anti Edipo*. Barcelona: Paidós.
- (2013) *¿Qué es la filosofía?* Barcelona: Anagrama.
- DELEUZE, G. y PARNET, C. (1980) *Diálogos*. Valencia: Pre-textos.
- DERRIDA, J. (1989) *La escritura y la diferencia*. Barcelona: Anthropos.
- (1992) *Políticas de la amistad*, seguido de *El oído de Heidegger*. Madrid: Trotta.
- (1995) *Dar (el) tiempo*. Barcelona: Paidós.
- (1998) *Adiós a Emmanuel Lévinas*. Madrid: Trotta.

- (2000) *La hospitalidad*. Buenos Aires: Paidós.
- ESQUIROL, J. M. (2006) *El respeto o la mirada atenta. Una ética para la era de la ciencia y la tecnología*. Barcelona: Gedisa.
- (2015) *La resistencia íntima. Ensayo de una filosofía de la proximidad*. Barcelona: Acantilado.
- FOUCAULT, M. (1994) *Hermenéutica del sujeto*. Madrid: La Piqueta.
- (2005) *Historia de la sexualidad: el uso de los placeres*. México: Siglo XXI.
- (2005) *La hermenéutica del sujeto*. Madrid: Akal.
- FREUD, S. (1991) *Obras completas Vol. 22. Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis*. Buenos Aires: Amorrortu.
- (1991) *Obras completas Vol. 22. Moisés y la religión mono-teísta. Esquema del psicoanálisis y otras obras*. Buenos Aires: Amorrortu.
- (1992) *Obras completas Vol. 18. Más allá del principio del placer. Psicología de las masas y análisis del yo y otras obras*. Buenos Aires: Amorrortu.
- (2005) *El malestar en la cultura*. Madrid: Alianza.
- GADAMER, H-G. (1977) *Verdad y método I*. Salamanca: Sígueme.
- (1992) *Verdad y método II*. Salamanca: Sígueme.
- HAN, B-Ch. (2013) *La sociedad de la transparencia*. Barcelona: Herder.
- (2014) *La agonía del Eros*. Barcelona: Herder.

- (2017) *La expulsión de lo distinto*. Barcelona: Herder.
- HASSOUN, J. (1996) *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ed. de la Flor.
- HEIDEGGER, M. (1997) (2003) *Ser y tiempo*. Madrid: Trotta.
- JANESICK, V. (2007) La danza del diseño de la investigación cualitativa: metáfora, metodolatría y significado. En: Denman, C. y Haro J. (coomp.) *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*. Hermosillo: Sonora. pp. 227 – 251
- JUARROZ, R. (1997) *Poesía vertical*. Buenos Aires: Emecé.
- LACAN, J. (2007) *Seminario 7. La ética del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- (2007) *Seminario 10. La angustia*. Buenos Aires: Paidós.
- (2008) *Seminario 2. El Yo en la teoría de Freud*. Buenos Aires: Paidós.
- (2008) *Seminario 17. El reverso del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- (2008) *Seminario 20. Aun*. Buenos Aires: Paidós.
- (2009) *Seminario 18. De un discurso que no fuera del semblante*. Buenos Aires: Paidós.
- (2010) *Seminario 11. Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- (2015) *Seminario 6. El deseo y su interpretación*. Buenos Aires: Paidós.
- LARROSA, J. (2003) *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona: Laertes.

- (2008) *Aprender de oído. Intervención en el ciclo de debates Liquidación por derribo: leer, escribir y pensar en la Universidad, organizado por La Central en Barcelona durante abril de 2008*. Recuperado de: ecaths1.s3.amazonaws.com
- (2008) *Algunas notas sobre experiencia y alteridad para comenzar a desenjaular la investigación educativa*. Buenos Aires: FLACSO Virtual. Recuperado de: <http://virtual.flacso.org.ar/mod/book/print.php?id=26345>
- (2010) Herido de realidad y en busca de realidad. Notas sobre los lenguajes de la experiencia. En: Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (Comp.) *Investigar la experiencia educativa*, Madrid: Morata.
- (2012) Algunas citas sobre la educación y las ganas de vivir. (Para el aprendiz eterno, a modo de prólogo). En: Bárcena, F. (2012) *El aprendiz eterno*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- (2013) *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. México: FCE.
- LARROSA, J. y SKLIAR, C. (Coord.) (2005) *Entre pedagogía y literatura*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- LARROSA, J. y SKLIAR, C. (Coord.) (2009) *Experiencia y alteridad en educación*. Argentina: Homo Sapiens.
- LÉVINAS, E. (1977) *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme.
- (1987) *De otro modo que ser, o más allá de la esencia*. Salamanca: Sígueme.
- (1993) *El tiempo y el otro*. Madrid: Paidós.
- (1995) *Dios, la muerte y el tiempo*. Madrid: Cátedra.
- (2000) *Ética e infinito*. Madrid: Machado Libros.

- (2001) *Entre nosotros: ensayos para pensar en otro*. Valencia: Pre-textos.
- (2005) *Humanismo del otro hombre*. México: Siglo XXI.
- (2006) *De la existencia al existente*. Madrid: Arena Libros.
- LLEDÓ, E. (2005) *Elogio de la infelicidad*. Madrid: Cuatro.
- LUKÁCS, G. (1970) Sobre la esencia y forma del ensayo (carta a Leo Popper). En: Lukács, G. *El alma y las formas*. Barcelona: Grijalbo.
- MASSCHELEIN, J. (2008) Pongámonos en marcha. En: Maaschelein, J. y Simons, M. (comp.) *Mensajes e-ducativos desde tierra de nadie*. Barcelona: Laertes. pp. 21-30
- MASSCHELEIN, J. y SIMONS, M. (2014) *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- MATURANA, H. (1998) *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile: Comunicaciones Noreste Ltda.
- MEIRIEU, F. (1998) *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- MÈLICH, J. C. (2002) *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder.
- (2010) *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.
- (2014) *La condición vulnerable*. *Ars Brevis*, nº20, pp. 313-331.
- MOREY, M. (2007) *Pequeñas doctrinas de la soledad*. Barcelona: Sexto Piso.
- MUNRO, P. (1998): *Subject to Fiction. Women Teacher's Life History Narratives and the Cultural Politics of Resistance*. Philadelphia: Open University Press.

- PATOCKA, J. (2004) *El movimiento de la existencia humana*. Madrid: Encuentro.
- PENNAC, P. (2008) *Mal de escuela*. Barcelona: Debolsillo.
- RANCIÈRE, J. (2010) *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.
- RECALCATI, M. (2014) *El complejo de Telémaco. Padres e hijos tras el ocaso del progenitor*. Barcelona: Anagrama.
- (2016) *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Barcelona: Anagrama.
- RICOEUR, P. (2006) La vida: un relato en busca de narrador. *Ágora. Papeles de Filosofía*, 25 (2), pp. 9-22
- ROLNIK, S. (2006) Sostenerse en la fragilidad, más allá de toda erudición. *Campo grupal*, 8 (79), pp. 2-5
- SKLIAR, C. (2002) *¿Y si el otro no estuviera ahí?* Buenos Aires: Miño y Dávila.
- (2005) Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín: Universidad de Antioquia, XVH (41), pp. 11-22.
- (2008) Estos jóvenes de ahora. Sobre la crisis de la conversación, la experiencia y la pedagogía. *Ensayo y Error: revista de educación y ciencias sociales*, 17 (34), pp.13-37.
- (2008) *El cuidado del otro*. Recuperado de: repositorio.educacion.gov.ar
- (2010) Los sentidos implicados en el estar-juntos de la educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 22 (56), pp. 101.
- SLOTERDIJK, P. (2006) *Esferas III. Espumas. Esferología plural*. Madrid: Siruela.

- (2014) *Esferas I*. Madrid: Siruela.
- SMITH, J. (2012): Reflections on using life history to investigate women teachers and career decisions. *Qualitative Research*, 12 (4), pp. 486-503.
- VAN MANEN, M. (2003) *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.
- (2010) *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- (2015) *El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- WEIL, S. (1993) *A la espera de Dios*. Madrid: Trotta.
- (1994) *La gravedad y la gracia*. Madrid: Trotta.
- (1995) *Pensamientos desordenados*. Madrid: Trotta.
- (2001) *Cuadernos*. Madrid: Trotta.
- (2007) *La vida del espíritu*. Barcelona: Paidós.
- WILD, R. (2006) *Libertad y límites. Amor y respeto. Lo que los niños necesitan de nosotros*. Barcelona: Herder.
- ZAMBONI, Ch. (2004) Acción e Inaudito en la política de las mujeres. *Duoda Revista d'Estudis Feministes*, nº 27, pp 33-47.
- ZAMBRANO, M. (2007) *Filosofía y educación: manuscritos*. Málaga: Ágora.

